Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370719
Centre d'intérêt: 260

Beaumont, Marcel.

Développement des services auprès des mésadaptés socieux-affectifs : rapport final présenté au Ministère de l'éducation / Maurice Plante, responsable du projet ; Marcel Beaumont, chercheur. -- Saint-Hyacinthe : Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 1981.
124 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Projet-pilote en adaptation. La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #20. Résumé à la fin du v. Bibliogr.: f. 110-111.

Cote Dewey: / Cote LC: /

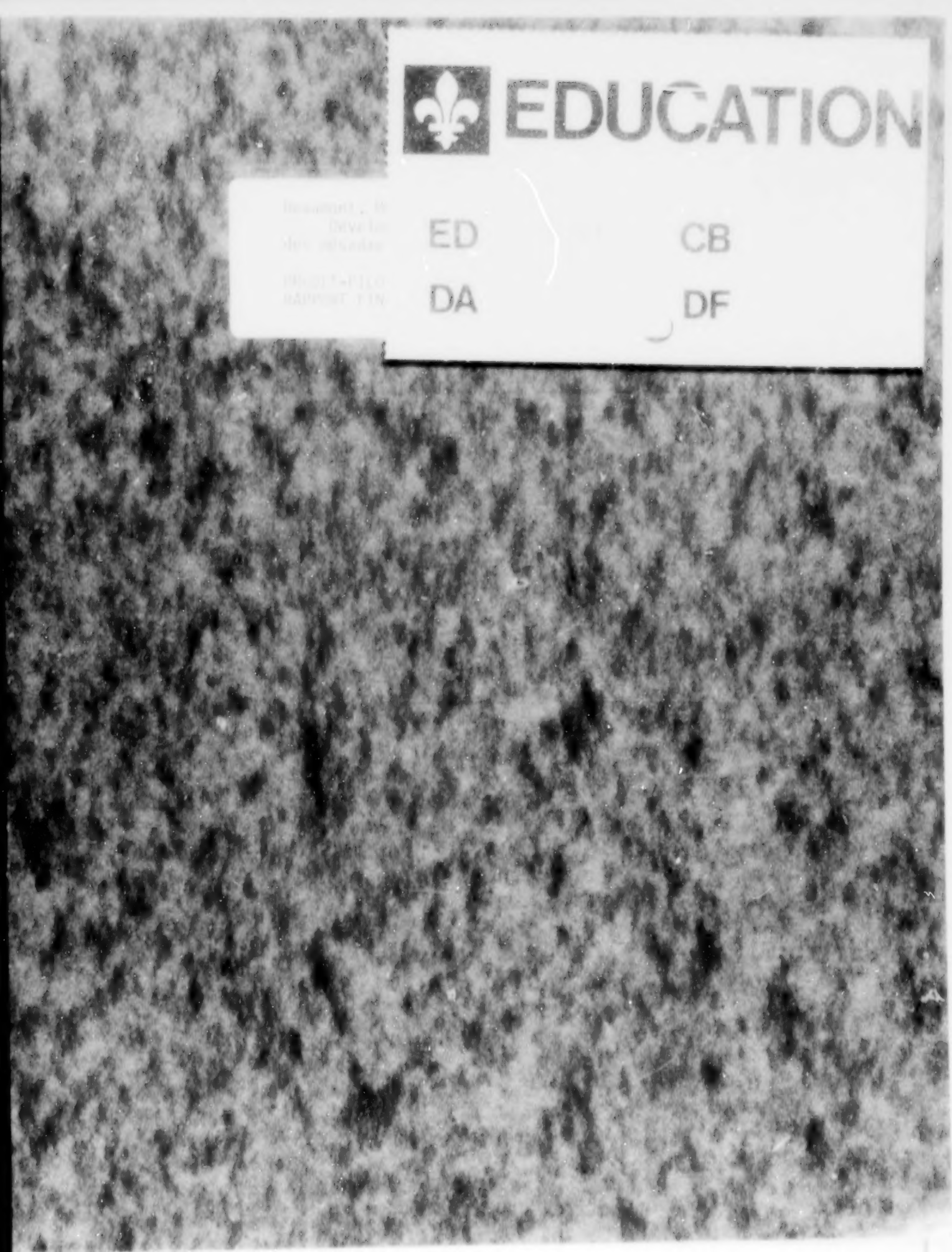
Descripteur(s): *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Perfectionnement des enseignants *Multidisciplinarité *Habileté de communication *Primaire (Niveau)

Le rapport rend compte d'une entreprise visant à déterminer quelle approche il conviendrait de développer afin d'intégrer harmonieusement et progressivement les enfants mésadaptés socio-affectifs à l'école. Dans une première étape, il s'agissait d'identifier les croyances des divers groupes scolaires concernés et d'établir un parallèle, en termes d'adéquation, entre les croyances et les comportements pédagogiques. Par la suite, des ateliers thématiques ont permis aux participants d'intégrer progressivement des comportements cohérents sur les plans de la communication et de l'apprentissage afin de faciliter les tentatives d'intégration. Ce cheminement a mené à la création d'un modèle d'intervention auprès des éducateurs visant à faciliter l'intégration des élèves en difficulté.

Le projet a été réalisé en 1980-1981 à l'école Lafontaine (commission scolaire de Saint-Hyacinthe). La recherche-action a été conçue sur une échelle restreinte. Elle regroupait le coordonnateur en adaptation scolaire, le directeur de l'école, les professeurs du second cycle, des spécialistes réguliers et deux personnes-ressources additionnelles. Le projet touchait les 68 élèves âgés de neuf à onze ans du second cycle, parmi lesquels quatre élèves mésadaptés socio-affectifs. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation expérimenté.

Le milieu-école a retiré du projet des bénéfices importants sur le plan de la formation et du perfectionnement. Munis de connaissances nouvelles, initiés à divers procédés pédagogiques, engagés dans une action concertée, les participants sont désormais mieux en mesure de signifier leurs véritables besoins en termes de ressources, de services, de rôles, etc. Reste à déterminer si ces enseignants, conscients et ouverts aux problèmes de communication dans la relation pédagogique, sont plus aptes à intégrer efficacement les élèves mésadaptés socio-affectifs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar


EDUCATION
ED
CB
DA
DF

LA COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE

ECOLE LAFONTAINE

PROJET-PILOTE EN ADAPTATION SCOLAIRE

DEVELOPPEMENT des SERVICES auprès des MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS

Rapport final présenté au ministère de l'Education

Maurice Plante
coordonnateur/responsable du projet

Marcel Beaumont
Professeur/chercheur

1981 08 30

158

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des réseaux

Longueuil, le 31 août 1981

Madame Monique Lévesque
Service de l'Adaptation scolaire
Ministère de l'Education
Edifice "G"
1035, rue De La Chevrotière
11e étage
QUEBEC, Qué.
G1R 5A5

Madame,

Nous vous faisons parvenir les 4 copies du rapport final concernant le projet-pilote de la commission scolaire St-Hyacinthe

"Développement des services auprès des élèves mésadaptés sociaux-affectifs"

Espérant le tout à votre satisfaction, agréez, Madame, l'expression de notre franche collaboration.

La Direction régionale

Suzanne Vincent

Suzanne Vincent
Responsable du dossier de
l'adaptation scolaire

SV/nl

La résolution d'acceptation
- est incluse ☐
- vous parviendra sous peu ☒

201, place Charles-Lemoyne, Ed. Montval, 6e étage, LONGUEUIL, (Québec) J4K 2T5

TABLE DES MATIERES

		Pages
	Feuille synthèse de présentation du rapport	
1.	Développement des services auprès des mésadaptés socio-affectifs	1
2.	Nom de la commission scolaire	1
3.	Membres de l'équipe de recherche et d'intervention	1
4.	Plan de recherche	3
4.1	Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés	3
4.1.1	Difficultés spécifiques	3
4.1.2	Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier	4
4.1.3	Organisation physique de l'école	4
4.1.4	Organisation humaine de l'école	4
4.1.5	Identification des intervenants	6
4.1.6	Assiette horaire	20
4.1.7	Facteurs géographiques	22
4.1.8	Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales	22
4.1.9	Rencontres inter-ateliers	22
4.2	Les objectifs de la recherche	23
4.2.1	Contexte théorique	23
4.2.2	Formulation des objectifs	27
4.2.3	Description et résumé des ateliers thématiques	33
4.3	Nature de la recherche	44
4.4	Elaboration du modèle d'interventions	47

TABLE DES MATIERES (suite)

	Pages
4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation	52
4.5.1 Présentation du processus dynamique d'évaluation	52
4.5.2 Corrélation établie à partir des données de juin 1980 et juin 1981	56
4.5.3 Evaluation du degré de satisfaction des participants à l'égard des ateliers reçus (septembre 1980 - juin 1981)	90
4.5.4 Evaluation du profil d'apprentissage	96
5. Impact social	107
6. Recommandations	109
7. Bibliographie	110
8. Sommaire du projet	112
9. Conclusion	115
10. Budget	118
10.1 CoQt autorisé par le ministère de l'Education	118
10.2 Sommes prévues dans l'enveloppe budgétaire de la Commission	118
10.3 CoQt réel avec détail des dépenses	118
10.4 Ecart entre le budget prévu et les sommes réelles dépensées	119
11. Identification	120
11.1 Responsable du projet	120
11.2 Chercheur	120
11.3 Signature du directeur général	120
12. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire	120
13. Commentaires de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe	121

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1980-1981

Commission scolaire: de Saint-Hyacinthe

Région administrative: 6-Sud

Secteur: régulier Groupe âge: 9-10-11 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 68

Titre du projet: Développement des services auprès des mésadaptés socio-affectifs

Responsable du projet: Nom: Maurice Plante

Fonction: Coordonnateur en adaptation scolaire

Téléphone: 773-8428

Chercheur attitré: Nom: Marcel Beaumont

Fonction: Professeur - Sciences de l'éducation (UQTR)

Téléphone: 376-5011 (Code rég. 819)

Objectifs du projet (résumé): But général: créer un modèle cohérent d'interventions auprès des agents d'éducation pour permettre à tous les éducateurs d'intégrer les M.S.A.

Objectif général terminal: intégrer des comportements cohérents sur le plan de la communication et des activités d'apprentissage.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Comment et quels services faut-il développer pour favrosier une intégration satisfaisante de la clientèle M.S.A. dans une école? Pour répondre, non pas uniquement administrativement à ces questions, le personnel d'une école a vécu un cheminement qui consistait à vivre des interventions diverses, à s'initier à divers outils d'observation et d'investigation de façon à identifier leurs croyances pédagogiques et leur degré d'incohérence dans la pratique quotidienne auprès de leur clientèle... Diverses stratégies et situations pédagogiques ont servi de laboratoire et d'analyse critique. Une évaluation participative et diagnostique administrée à tous les intervenants du milieu scolaire: enfants, enseignants, spécialistes et principale a permis de dégager les besoins, services, entraves réels vécus par ces agents et ainsi à entrevoir les prises de décision, les actions, les formes de perfectionnement à développer pour augmenter le niveau de satisfaction, de communication et de cohérence pédagogique.

L'étude des besoins du milieu et des causes de l'incohérence pédagogique véhiculée par les éducateurs dans leur pratique quotidienne a permis d'identifier deux champs d'interventions: la qualité de la communication et la qualité des apprentissages.

L'apprentissage résulte d'une interaction constante et d'une bonne communication. Un ensemble d'ateliers ont été créés dans le but d'améliorer les comportements des éducateurs à ces deux niveaux: la communication et l'apprentissage.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ 27,150.00

Chaque atelier permettait d'une part la clarification de concept, le développement d'habiletés spécifiques et d'autre part des activités dites d'appiication ou d'intégration des éléments présentés.

Les ateliers étaient situés dans une séquence logique et tynamique. Chaque éducateur était appelé à consolider ses acquis, à réinvestir, à perfectionner ses habiletés et à modifier progressivement ses comportements.

Par le truchement d'activités parallèles complémentaires, les éducateurs étaient fortement invités à poursuivre la démarche amorcée en atelier, à s'intégrer dans des activités socio-culturelles créant ainsi des situations naturelles de communication, de participation et non de confrontation.

Description sommaire .....

Pour favoriser le développement de comportements cohérents, il a été nécessaire d'intégrer à toute la démarche des aspects de l'évaluation formative dans son rôle de diagnostic, pronostic et sommatif sans oublier parfois le normatif.

L'ensemble des interventions privilégiées et son opérationnalisation ont permis d'élaborer un modèle ouvert d'interventions visant l'atteinte du but et des objectifs général et spécifique de la recherche.

De plus, le déroulement de cette recherche laisse entrevoir une hypothèse de base laquelle gagnerait à être vérifiée. Elle s'énonce comme suit:

> Dans la mesure où des éducateurs sont capables d'intégrer divers éléments ou objets d'apprentissage dans leur comportement individuel, collectif et professionnel dans la même mesure, ils seront capables d'intégrer des M.S.A.

1. Développement des services auprès des mésadaptés socio-affectifs

2. 2.1 Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
2255, rue Sainte-Anne
Saint-Hyacinthe

2.2 Ecole Lafontaine
350, rue Sainte-Marie
Saint-Hyacinthe
(J2S 4R3)

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention

3.1 Monsieur Marcel Beaumont, professeur
(Département des sciences de l'éducation, U.Q.T.R.)

Baccalauréat en pédagogie (Un. Laval)
Licence en biologie
Licence en psychologie (psychologie physiologique)
Licence en sciences de l'éducation (adaptation scolaire)
Maîtrise en sciences de l'éducation (adaptation scolaire)
Maîtrise de psychologie (psychologie pathologique et psychologie clinique)
Diplôme de l'Institut supérieur de pédagogie (maîtrise en didactique)
Certificat d'études sur les toxicomanies (Sherbrooke)
Certificat d'études sur les problèmes reliés à la sexualité (I.F.R.E.S.)
Certificat d'études en langue et civilisation française (Sorbonne)

Diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation (psycho-biologie)

Doctorat

3.2 Madame Madeleine Dwane Durand, professeur
(Département des sciences de l'éducation, U.Q.T.R.)

Licence en sciences de l'éducation (Montréal)
Maîtrise en sciences de l'éducation (Montréal) - Consultante en docimologie

3.3 Madame Lucie Côté, DEC (techniques d'éducation spécialisée)
9 crédits vers le certificat en enfance inadaptée - Psychomotricienne

3.4 Monsieur Serge Rondeau, Bacc. ès sciences (orthopédagogie) -
Animateur socio-culturel

3.5 Madame Carole D. Choquette, Bacc ès sciences (psycho-éducation) - Psychoéducatrice

3.6 Madame Madeleine Borduas, Br. d'enseignement classe "B"
Certificat en enfance inadaptée
Bacc. d'enseignement en adaptation scolaire - Orthopédagogue

3.7 Madame Jacqueline Riendeau, Brevet complémentaire d'enseignement primaire
Certificat en enfance inadaptée - Titulaire, groupe des 9 ans

3.8 Madame Denise Proulx, Brevet élémentaire d'enseignement primaire - Titulaire, groupe des 10 ans

3.9 Mademoiselle Lucienne Palardy, Brevet d'enseignement classe "A" "élémentaire"
Certificat enseignement du français langue maternelle - Titulaire, groupe des 11 ans

3.10 Mademoiselle Nicole Bouthillier, Baccalauréat ès sciences (éducation)
Directrice de l'école

3.11 Monsieur Maurice Plante, coordonnateur des services d'aide personnelle à l'élève et du secteur de l'adaptation scolaire
Baccalauréat en enseignement, enfance inadaptée (U.Q.T.R.) - Responsable du projet

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés

4.1.1 Difficultés spécifiques

4.1.1.1 Troubles du langage (3%)

- par une évaluation des cas suite aux observations de l'enseignant et l'évaluation spécifique par l'orthophoniste: 2 garçons du groupe des 9 ans.

4.1.1.2 Troubles légers d'apprentissage (17%)

- par une évaluation spécifique des cas, suite aux observations de l'enseignant, par l'orthopédagogue:

  . 2 filles et 1 garçon du groupe des 9 ans

  . 5 garçons du groupe des 10 ans

  . 1 fille et 2 garçons du groupe des 11 ans

4.1.1.3 Mésadaptation socio-affective (0.9%)

- évaluée par des observations de l'enseignant et confirmée par une évaluation psychologique du psychologue:

  . 2 garçons du groupe des 10 ans

  . 2 garçons du groupe des 11 ans

4.1.1.4 Enfants présentant des problèmes légers de comportement ou de socialisation (18%)

- enfants choisis en fonction des observations de l'enseignant et de la psychoéducatrice:

  . 2 garçons du groupe des 11 ans

  . 3 garçons et 3 filles du groupe des 10 ans.

4.1.2 Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier

Tous ces enfants sont en classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant (dénombrement flottant).

4.1.3 Organisation physique de l'école

a) 9 locaux de classe

b) 1 local/classe pour l'orthopédagogue, le psychomotricien et l'animateur socio-culturel

c) 1 local/classe pour la psychoéducatrice

d) 1 local/classe pour les spécialistes (ex.: musique)

e) 1 grande bibliothèque

f) 1 local pour l'infirmière, le psychologue, ...

g) les locaux de l'administration (directrice, secrétariat)

h) 1 salle pour les professeurs

i) 1 grand gymnase

j) 1 cour de récréation et 1 parc partiellement aménagé pour les tout-petits

Note: Chacun des groupes-cibles a accès à un local/classe conventionnel, au gymnase, à la bibliothèque, au local pour le spécialiste et les élèves en dénombrement flottant ont accès au local de l'orthopédagogue ou de la psychoéducatrice selon le cas.

4.1.4 Organisation humaine de l'école

4.1.4.1 Elèves

- 35 élèves en préscolaire 4 ans/classe
- 20 élèves en préscolaire 5 ans
- 71 élèves au premier cycle
- 65 élèves au deuxième cycle

- Adaptation scolaire:

  . orthophonie: 7 élèves

  . orthopédagogie: 12 élèves

  . mésadaptés socio-affectifs: 4 élèves

4.1.4.2 Personnel de l'école

a) 1 directrice (100%) (elle assure la supervision d'une autre école avec l'aide d'une directrice-adj. à demi-temps)

b) 1 enseignante ayant une charge supplémentaire de responsable d'école

c) 1 enseignante pour les enfants de 4 ans (100%)

d) 1 enseignante pour les enfants de 5 ans (50%)

e) 7 enseignantes-titulaires de classes régulières (100%)

f) 1 psychoéducatrice (50%)

g) 1 orthopédagogue (100%)

h) 1 infirmière (12%)

i) 1 travailleuse sociale (20%)

j) 1 psychologue (15%)

k) 2 spécialistes de musique (1 à 14%, l'autre à 13%)

l) 1 rééducateur de langage (30%)

m) 1 psychomotricien (enfants non couverts par le projet - 10%)

n) 2 spécialistes en éducation physique (1 à 15%, l'autre à 20%)

o) 1 spécialiste en anglais (17%)

p) 1 enseignante de formation morale (10%)

q) 1 concierge (100%)

r) 1 secrétaire d'école (100%)

4.1.5 Identification des intervenants

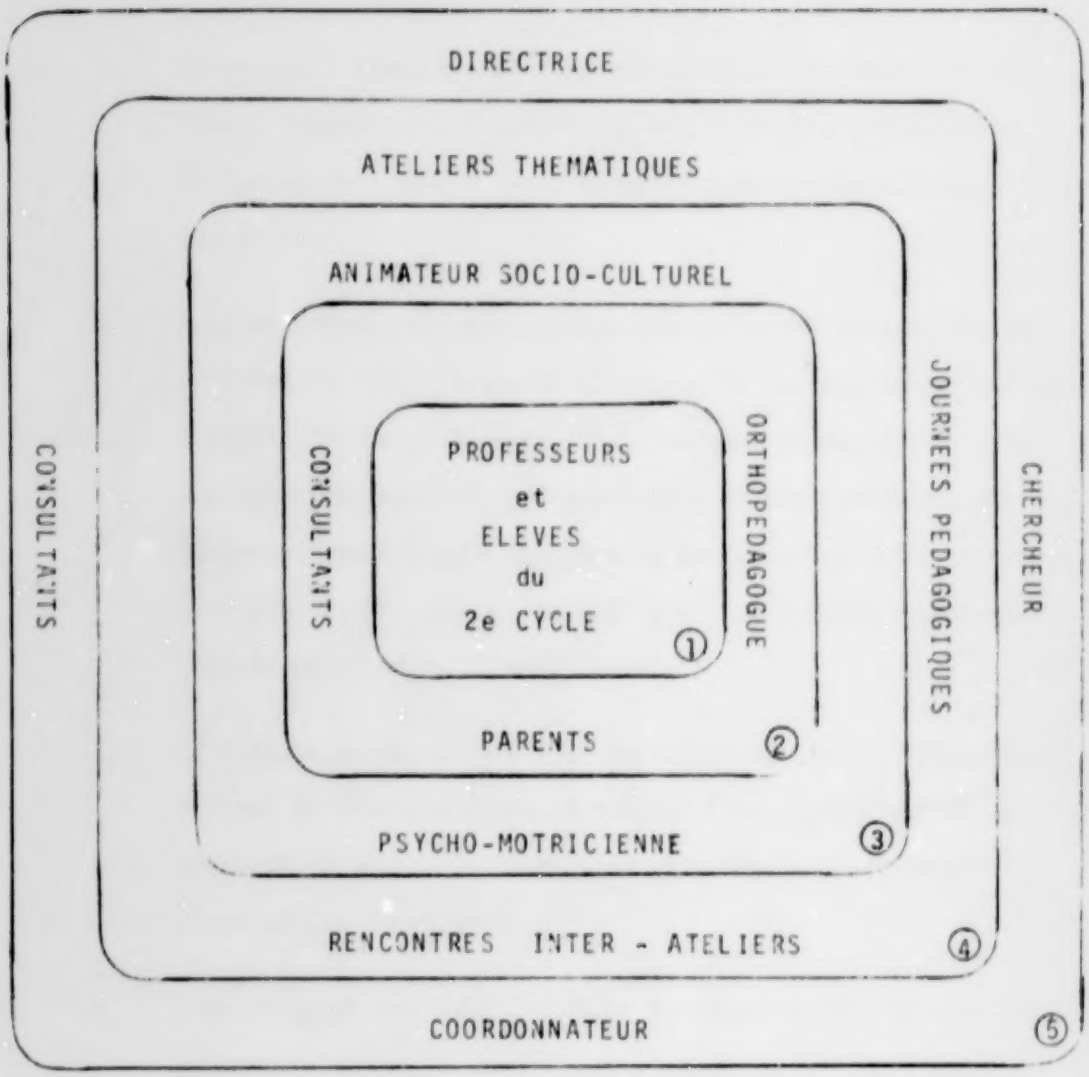
4.1.5.1 Tableau des intervenants reliés au projet

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
Chercheur	- supervision de la recherche expérimentale - supervision et animation théorique et pratique du projet	- selon le calendrier préétabli et selon les besoins
Docimologue	- supervision de la recherche expérimentale au niveau de l'observation et de l'évaluation	- sur demande du chercheur
Responsable du projet	- supervision du projet et liaison entre les chercheurs et les différents organismes	- selon les besoins
Directrice d'école	- animation - suivi du projet dans son école	- selon le calendrier préétabli et selon les besoins
Enseignants-titulaires	- responsable des activités d'apprentissage	- 20,5 heures/semaine
Psychomotricienne	- observation responsable des activités motrices (rééducation)	- 10 heures/semaine en groupe
Animateur socio-culturel	- responsabilité de la mise en marche d'activités socio-culturelles	- 10 heures/semaine en groupe ou en sous-groupes
Psychoéducatrice	- entrevues individuelles avec certains jeunes	- 11 ans: 45 min./sem. - 10 ans: 45 min./sem.
	- animation d'activités psycho-sociales (activités manuelles) avec certains jeunes en sous-groupes	- 11 ans: 45 min./sem. - 10 ans: 45 min./sem. (3 sous-groupes) - 9 ans: 45 min./sem.
	- animation d'activités psycho-sociales (activités manuelles) avec tout le groupe/classe	- 11 ans: 45 min./sem. - 9 ans: 60 min./10 j.
Orthopédagogue	- rééducation en lecture, écriture, en mathématique, des difficultés d'apprentissage en sous-groupe, en classe et individuel	- 9 ans: 150 min./sem. - 10 ans: 150 min./sem. - 11 ans: 150 min./sem.

DYNAMIQUE DES DIVERS INTERVENANTS

Dans le cadre de ce projet-pilote en adaptation scolaire, il importe de signaler qu'une action dynamique a été menée pour favoriser des interactions entre tous les intervenants, afin de faciliter à courte et longue échéance l'objectif général terminal de cette recherche.

Voici donc, schématiquement présenté, un tableau descriptif des divers agents impliqués dans cette démarche ainsi que les principaux moyens ou interventions privilégiés dans le but d'alimenter, éclairer et modifier la pratique pédagogique du milieu.



Légende:

1. Les professeurs et classes concernées
2. Les intervenants réguliers
3. Les intervenants additionnels
4. Les types d'interventions
5. Les responsables administratifs et/ou pédagogiques

1. Le projet s'adressait d'abord aux intervenants immédiats de l'acte pédagogique, c'est-à-dire aux professeurs titulaires, et par le fait même à leurs élèves y compris implicitement les M.S.A.

2. Pour encadrer, enrichir et compléter l'action pédagogique des professeurs, les classes du second cycle avaient à leur service l'appui, l'aide et le travail d'intervenants réguliers, dits spécialistes, soit une orthopédagogue et une psycho-éducatrice, Egalement, la présence des parents de façon implicite ou explicite dans l'acte pédagogique et la vie de l'école devait être considérée comme un facteur dynamique.

3. La commission scolaire a jugé bon d'ajouter deux professionnels à temps partiel à qui elle a déterminé un champ d'action ou une orientation. Il s'agit d'un animateur socio-culturel et d'une psycho-motricienne.

4. Afin de créer une interaction et de tendre à modifier des comportements visant à lutter contre certaines carences (ce à quoi correspond l'objectif fondamental de cette recherche), trois types d'interventions ont été priviligiés: des ateliers thématiques, des journées pédagogiques et des rencontres inter-ateliers.

   Il est bon de noter ici que les ateliers dont il est question ont été créés sur mesure pour répondre à des besoins de ce milieu, d'où l'expression "ateliers thématiques". Les journées

pédagogiques ont été réalisées après une concertation (chercheur, directrice, professeurs, intervenants) de façon à créer des liens en termes d'approches, de renforcements et de compléments aux ateliers.

5. Pour l'actualisation du projet, nous avons réuni coordonnateur en adaptation scolaire, directrice, chercheur et consultants. Au plan administratif, le coordonnateur en adaptation scolaire se fait le porte-parole de la commission scolaire.
La directrice est un agent de changement dans l'école et un interlocuteur immédiat des parents, des professeurs et des élèves. Le chercheur est garant de la rigueur scientifique du projet et de son cheminement.

Enfin, les rencontres inter-ateliers ont eu pour but non seulement de clarifier le fil conducteur de l'atelier mais aussi de procéder à l'application ou vérification des thèmes au moyen d'activités complémentaires personnelles ou de groupe.

Note: Les autres intervenants, tels la travailleuse sociale, le psychologue, l'orthophoniste, le rééducateur de langage, l'infirmière, ne font pas partie du modèle expérimenté, mais comme dans les autres écoles de la commission scolaire, ont un rôle important à jouer comme personnes-ressources dans la recherche de solutions aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage des enfants.

4.1.5.2 Tableau présentant les rôles des intervenants spécifiques au projet et les liens fonctionnels existant entre eux

a) animateur socio-culturel
b) psychomotricienne
c) orthopédagogue
d) psychoéducatrice
e) directrice de l'école
f) docimologue
g) chercheur
h) responsable du projet

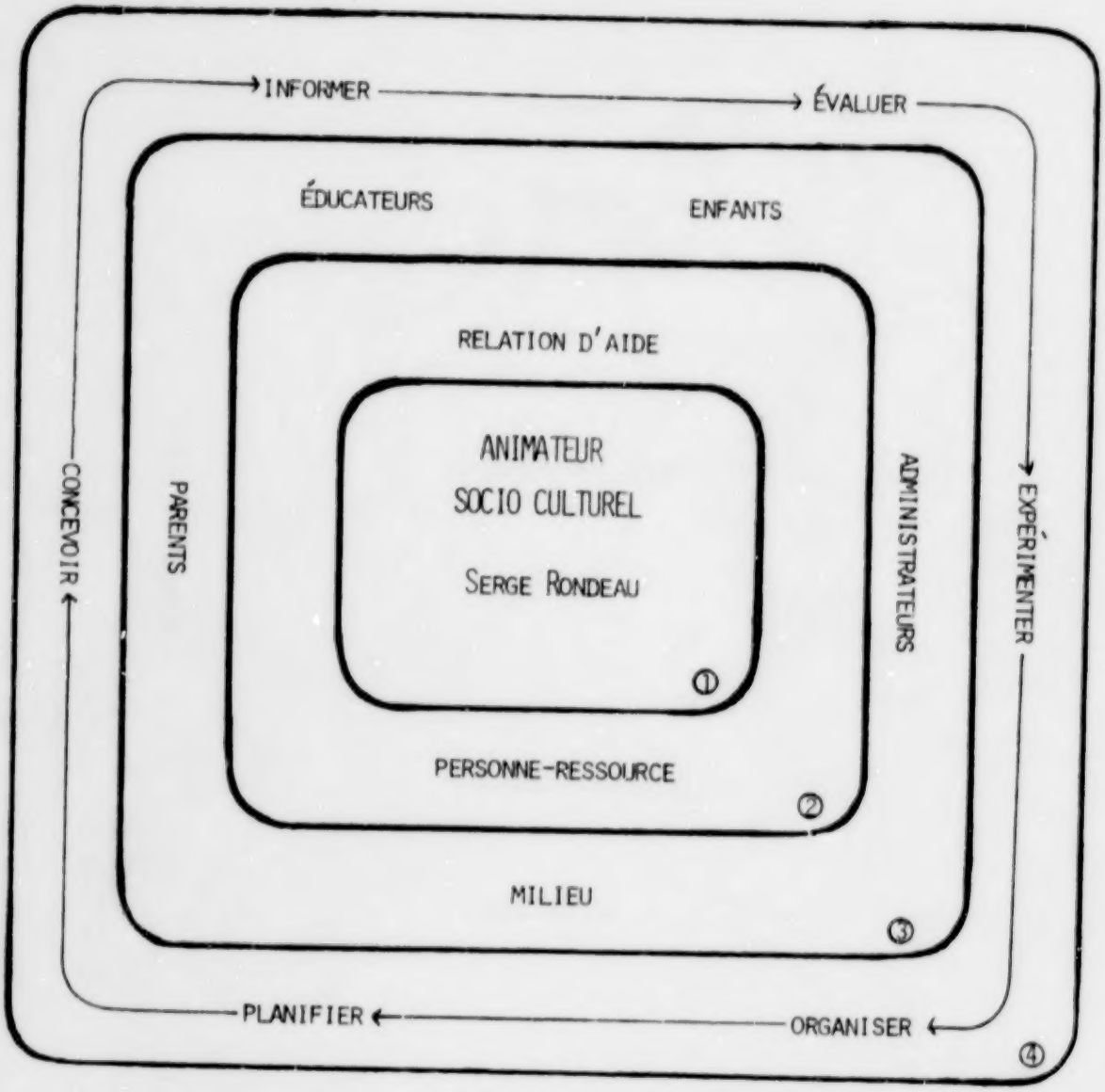
* *

LEGENDE

Vous lisez au centre du graphique:

1. le nom de la personne et sa fonction principale
2. les types d'interventions
3. les interlocuteurs concernés
4. les actions professionnelles intégrantes de la fonction

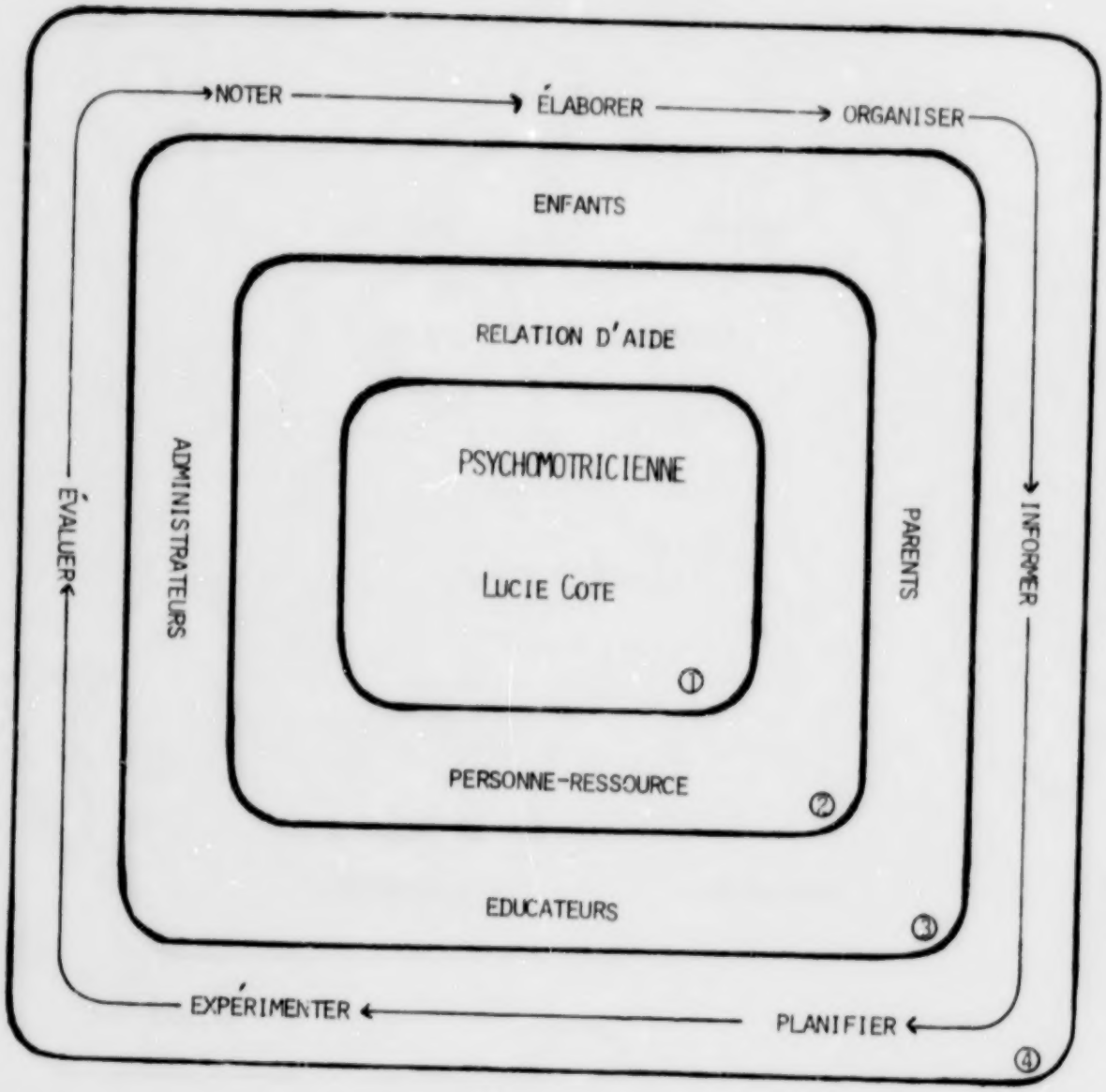
ROLES - ANIMATEUR SOCIO-CULTUREL



Note: clientèle-cible: tous les élèves du 2e cycle.

champ d'action: interventions liées à l'animation socio-culturelle.

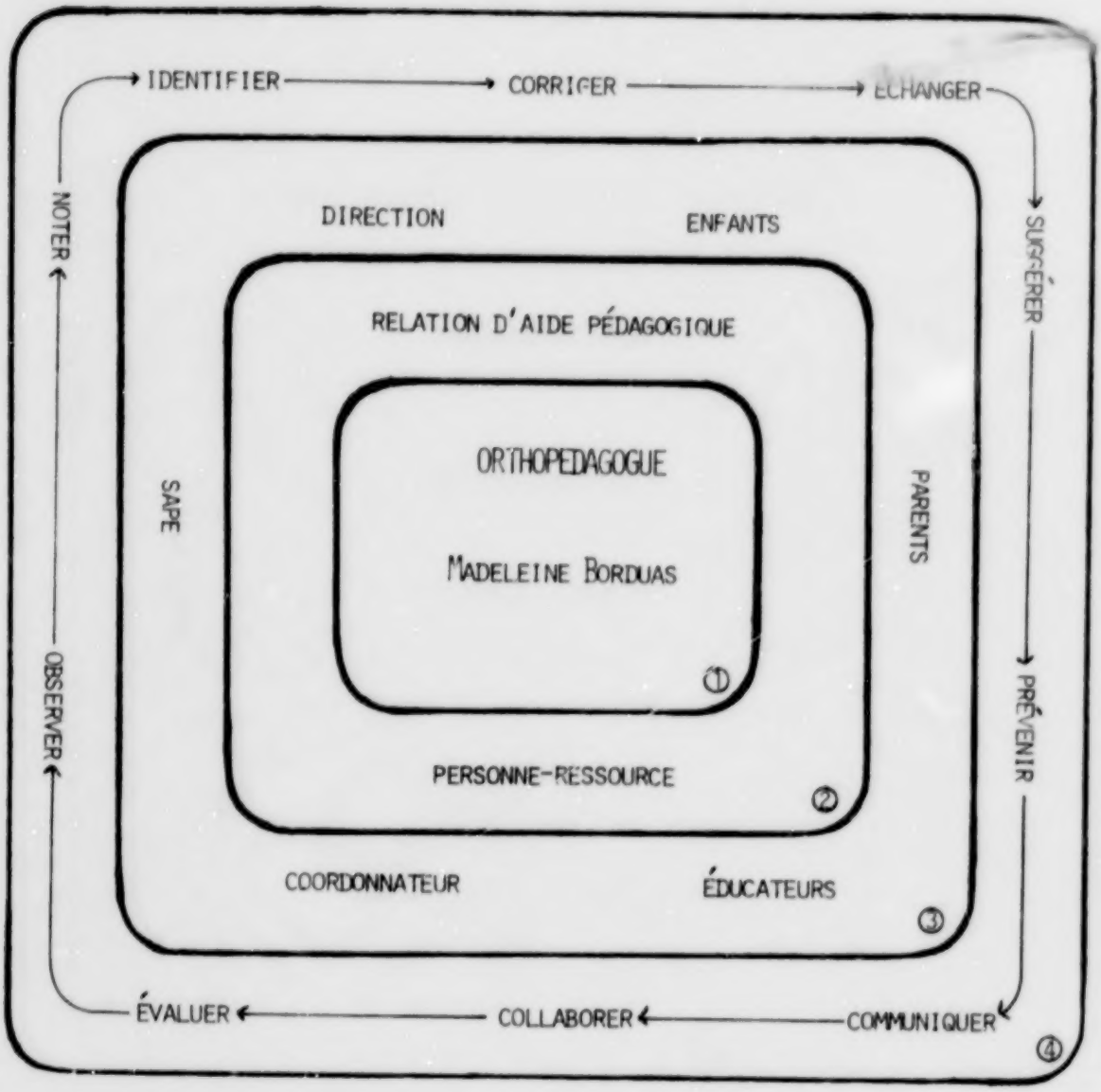
ROLES - PSYCHOMOTRICIENNE



Note: clientèle-cible: enfants présentant des difficultés psychomotrices: manque de coordination, de situation dans le temps, de situation dans l'espace, enfant actif, manque de rythme.

champ d'action: difficultés psychomotrices.

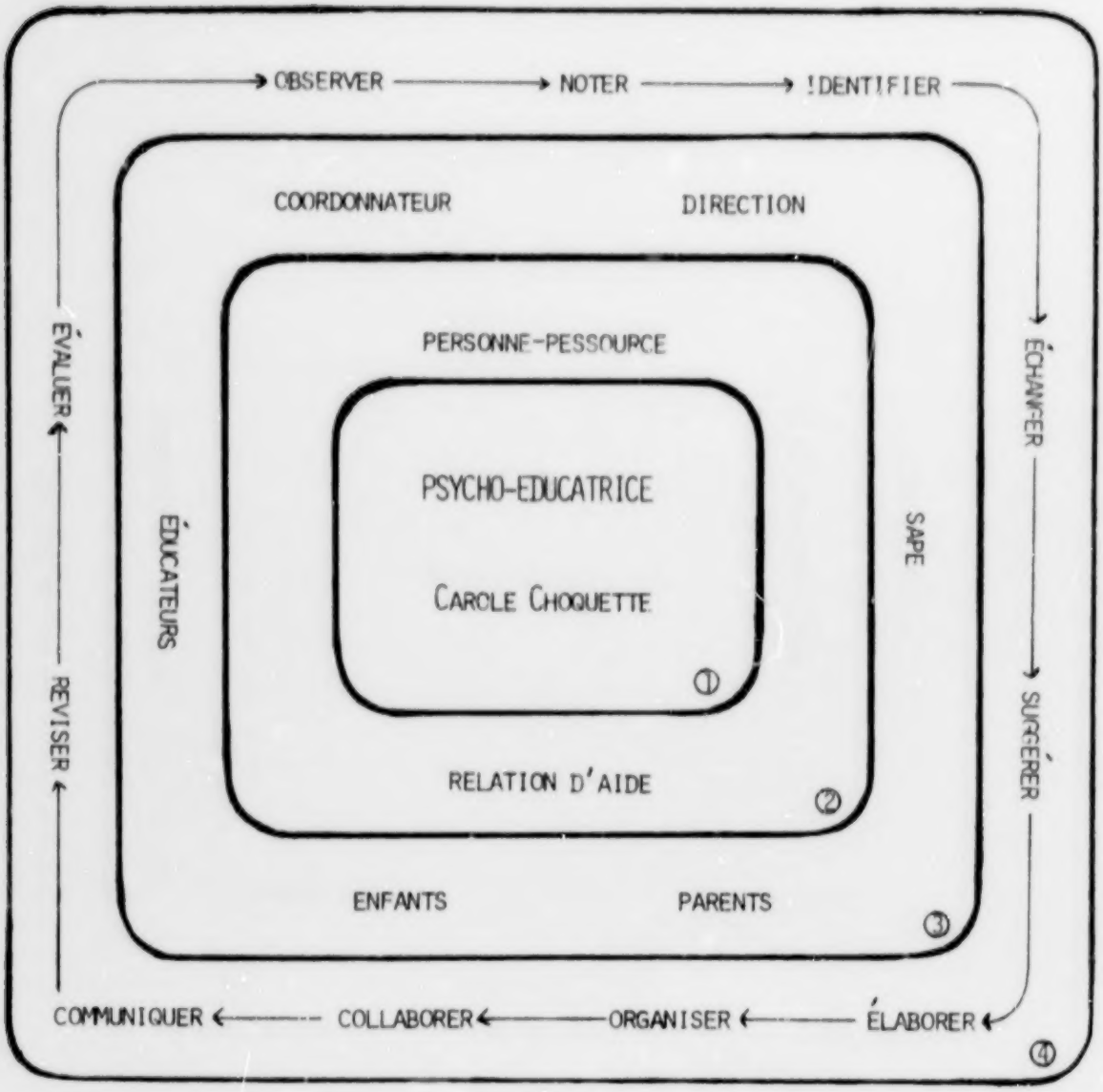
ROLES - ORTHOPEDAGOGUE



Note: clientèle-cible: élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

champ d'action: difficultés en français et en mathématique.

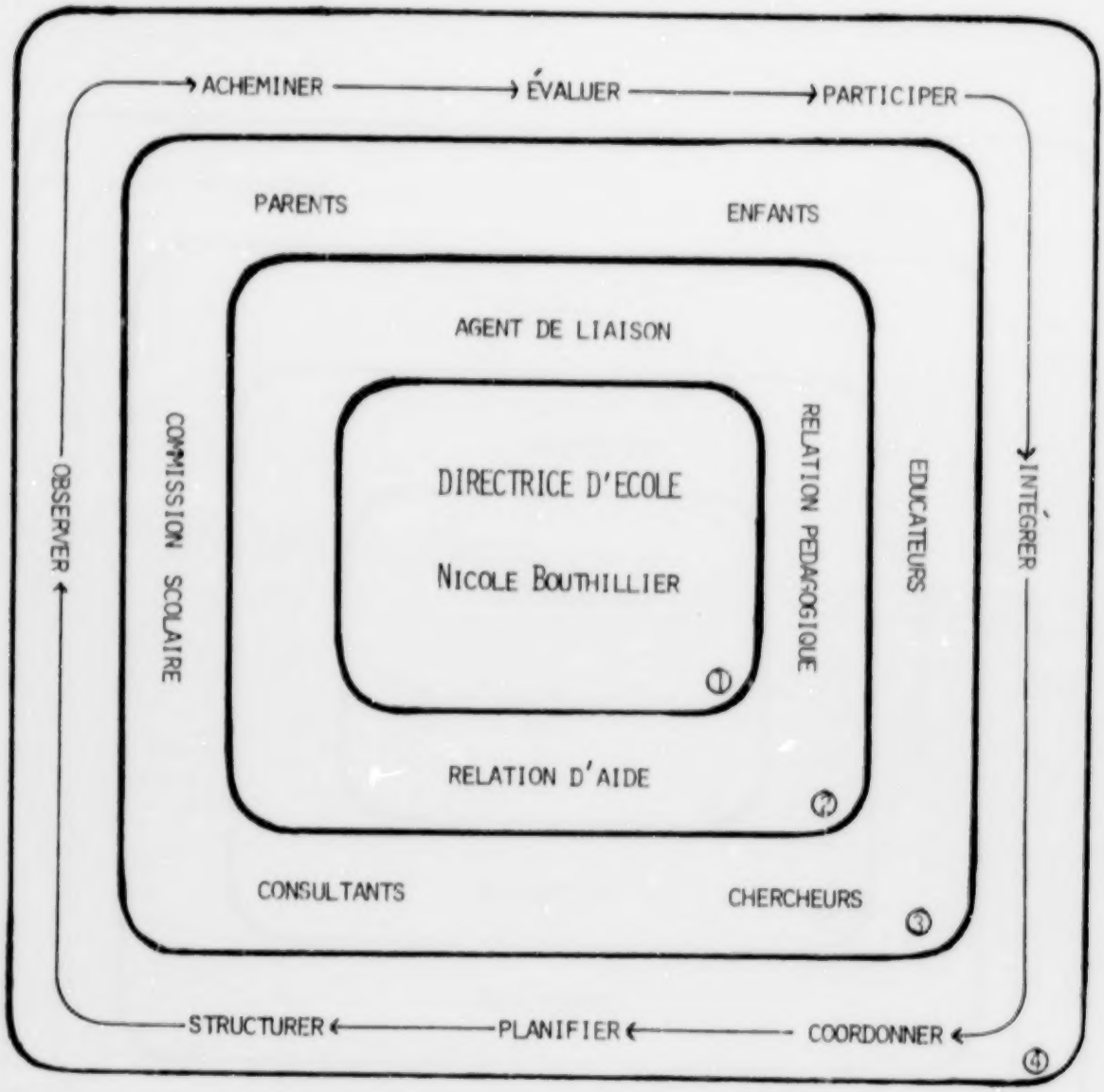
ROLES - PSYCHO-EDUCATRICE



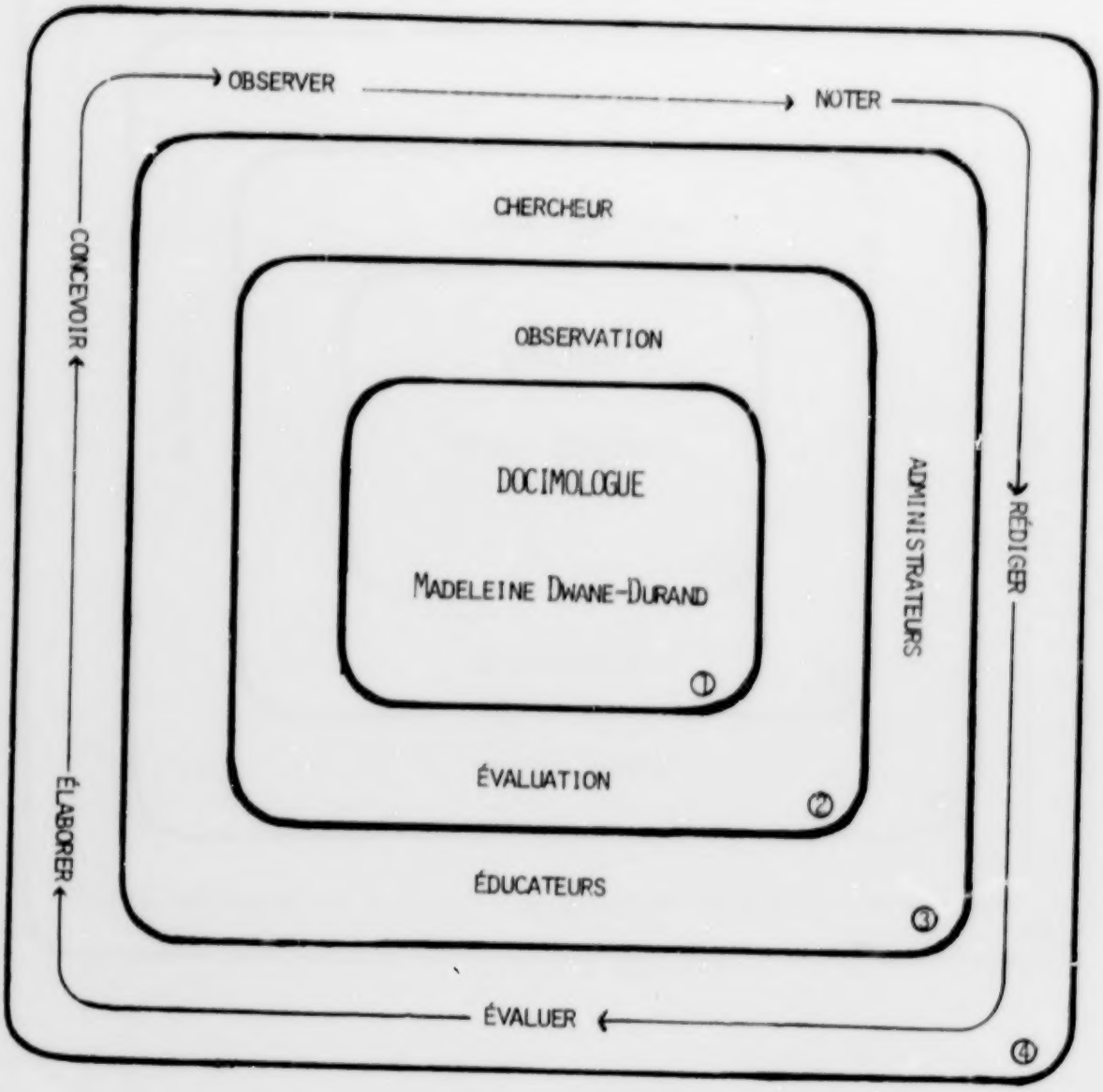
Note: clientèle-cible: élèves en difficultés de comportement (classes des 9 ans - 10 ans - 11 ans)

champ d'action: difficultés au niveau des comportements

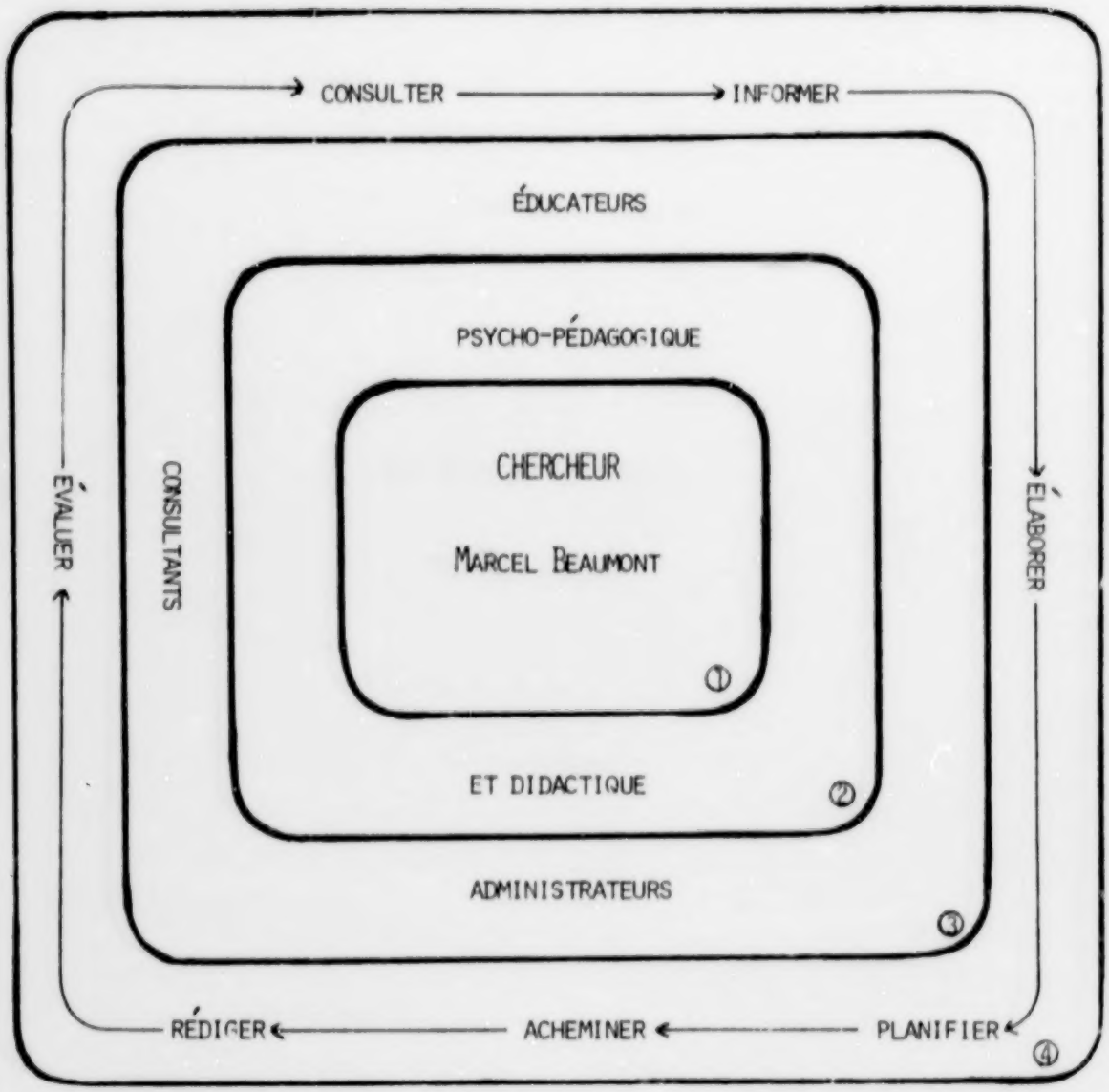
ROLES - DIRECTRICE D'ECOLE



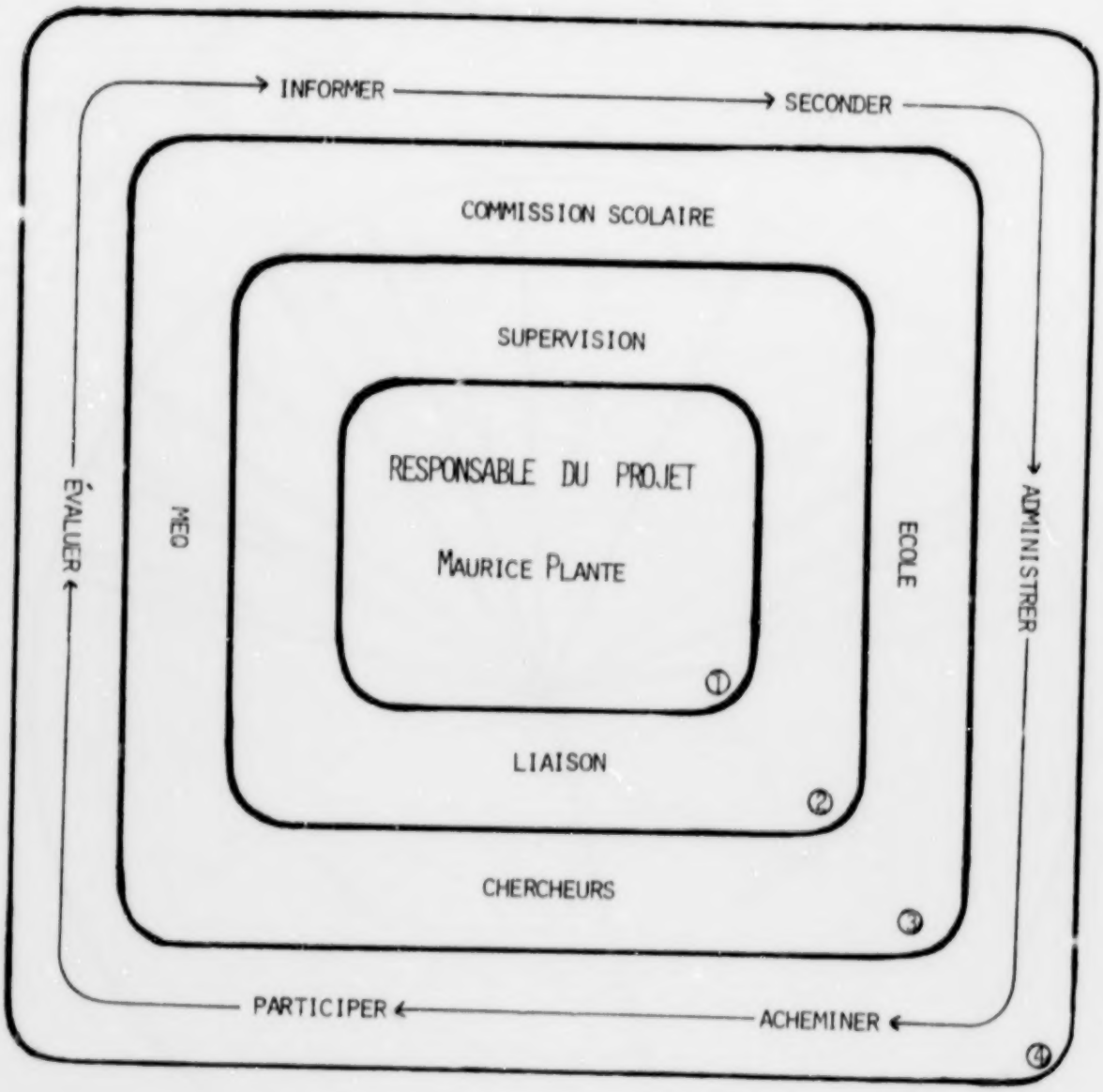
ROLES - DOCIMOLOGUE



ROLES - CHERCHEUR

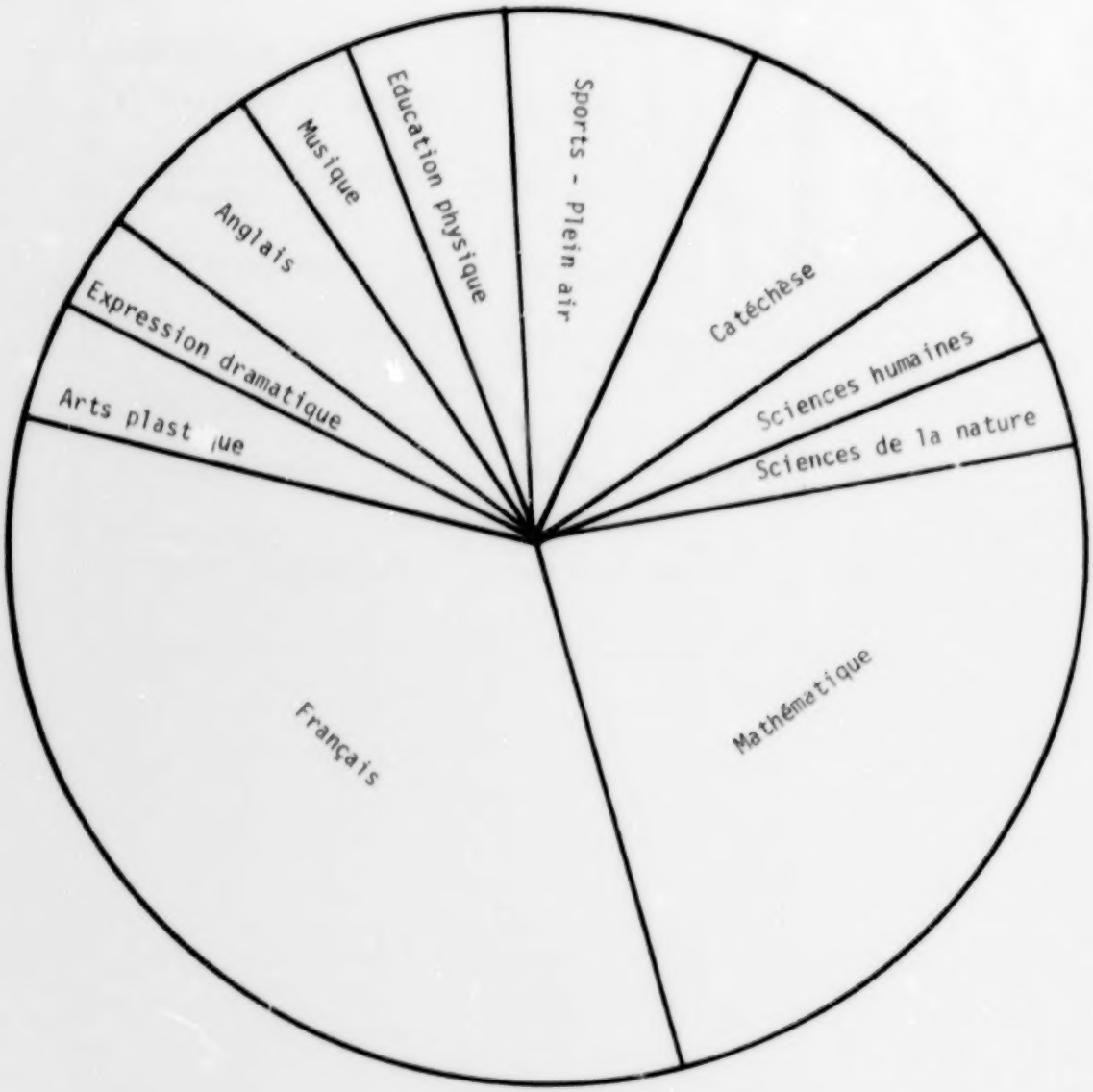


ROLES - RESPONSABLE DU PROJET



4.1.6 Assiette horaire

4.1.6.1 Matières académiques



4.1.6.2 Rééducation

Type	Temps / semaine 9 ans	10 ans	11 ans
Psycho-éducation			
a) individuel (1 enfant)	45 min.		45 min.
b) sous-groupe (2 ou 3 enfants)	45 min.	3 x 45 min.	45 min.
c) groupe/classe	30 min.		45 min.
Orthopédagogie			
a) groupe/classe	150 min.	150 min.	150 min.
b) individuel (selon les t soins)	en partie	en partie	en partie

4.1.7 Facteurs géographiques

La commission scolaire de Saint-Hyacinthe dessert une région semi-rurale; cinq (5) écoles sont situées dans le centre ville, quatre (4) écoles se retrouvent en périphérie dans un rayon d'environ six (6) kilomètres. Huit (8) écoles sont dispersées en milieu rural dans un rayon d'environ trente (30) kilomètres.

La population cible touchée par le projet est issue du plus vieux quartier de la ville de Saint-Hyacinthe dans le centre ville. Ce quartier est de plus identifié comme "milieu défavorisé". Aucun enfant n'est transporté par autobus, tous se rendent à l'école à pied.

4.1.8 Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales

Mis à part l'entente de services qui existait depuis des années avec le Centre des services sociaux se traduisant par le prêt d'une travailleuse sociale scolaire qui agit dans plusieurs écoles "prioritaires" de notre commission scolaire, il n'existe aucune autre entente entre les deux organismes.

Notre demande initiale de services d'une personne à raison de dix (10) heures/semaine a été refusée faute de fonds disponibles.

4.1.9 Rencontres inter-ateliers

Voici le déroulement et le contenu des rencontres qui se tiennent dans l'école entre les ateliers animés par le chercheur.

Semaine 1: - Rencontre entre la directrice, les intervenants (psychomotricienne, animateur socio-culturel, psychoéducatrice, orthopédagogue) pour élaborer un ou des projets en relation avec l'atelier de la semaine précédente, ou en relation avec l'ensemble du projet. A ce moment on prépare un plan d'action auprès des groupes-classes.

Semaine 2: - Validation auprès des enseignants-titulaires du plan d'action préparé à la semaine 1.

- Opérationnalisation du projet.

Semaine 3: - Evaluation du projet ou des activités proposés et vécus auprès des enfants.

- Note: il peut arriver que cette rencontre évaluation se tienne plus tard qu'à la semaine 3, si le projet a une durée plus grande que deux (2) semaines.

4.2 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

4.2.1 Contexte théorique

Selon les croyances fondées sur les connaissances actuelles de l'homme, les attitudes de l'individu autant que ses sentiments exercent un contrôle sur ses comportements. Il importe donc ici non seulement d'identifier nos croyances et de les justifier grâce à des fondements réels mais aussi d'agir selon nos convictions [1].

Dans la pratique quotidienne, il arrive que l'éducateur parte d'une croyance populaire généralisée sans être en mesure de la justifier. Il s'en suit alors de graves préjudices à son action éducative. Il participe ainsi à accroître le nombre de mauvais écoliers, voire même de mésadaptés[2]. Lorsqu'un individu est amené par son milieu familial et/ou scolaire à baisser dans sa propre estime, à se croire inadapté, c'est une mort partielle; si cela dure, l'individu devient moins efficace, improductif, incapable de se revaloriser ou de stimuler les autres. Au contraire, l'enfant qui a confiance en lui et en ses ressources apprendra[3].

L'intégration du M.S.A. implique le principe que tout être peut changer pour le mieux tout au long de sa vie. La possibilité d'amélioration est donc la grande raison d'être du maître. Ainsi, chaque être encore ouvert à la communication peut s'améliorer. De plus, l'apprentissage ne peut se produire qu'à la lumière de l'expérience et de la motivation.

Pour obtenir des résultats permanents à brève et longue échéance, il est à la fois essentiel d'établir la recherche-action sur des fondements théoriques et pratiques de l'éducation pour permettre d'abord aux intervenants d'identifier leurs croyances communes, et ensuite de comparer les comportements qui les véhiculent.

Rechercher des moyens de combler les carences par l'amélioration de la communication et/ou de l'apprentissage, s'exprimera par l'obtention consciente et progressive de la cohérence pédagogique [3].

Pour situer le concept de cohérence pédagogique dans cette recherche, il importe de le définir:

> La cohérence pédagogique peut se définir comme étant le degré d'accord qui existe entre ce que l'on pense (croyances) et ce que l'on fait (comportements); viser le plus haut degré de cohérence, c'est chercher à réduire au maximum l'écart entre les objectifs fixés et les gestes quotidiens d'un éducateur [4].

Pour être capable d'intégrer des M.S.A., il importe que les éducateurs possèdent une pensée éducative éclairée et logique ainsi qu'une compréhension de la nature de l'homme (enfant) et de son univers (environnement) [5]. Il faut de plus que les

éducateurs aient la liberté de vivre selon leurs convictions et soient capables de bonnes relations humaines.

Il importe aussi que les éducateurs aient acquis une telle confiance en eux et dans les enfants que leur pédagogie soit axée sur l'autonomie, la communication, la motivation, l'expérience et non pas sur le rejet, la peur et le savoir (programme). Il faut qu'ils vivent selon le principe de la coopération tenant compte que chaque individu peut changer et que l'amélioration doit peut-être un stimulant réciproque.

La dynamique de l'action posée s'est actualisée en trois étapes:

1) Dans une première étape, nous avons situé et constitué le cadre de références: il s'agissait d'identifier les croyances communes du groupe et d'établir un parallèle en termes d'adéquation entre les croyances et les comportements pédagogiques (soit le concept cohérence pédagogique).

2) L'action s'est articulée autour d'ateliers thématiques permettant aux participants d'intégrer progressivement des comportements cohérents sur les plans de la communication et de l'apprentissage afin de faciliter l'intégration harmonieuse et progressive des M.S.A.

3) Le résultat du cheminement de cette recherche-action a permis de créer un modèle d'interventions auprès des éducateurs) facilitant l'intégration harmonieuse des M.S.A.

NOTES

1. KELLY, Earl C., Quelles sont nos "croyances actuelles en éducation?", (Communication prononcée à l'université Columbio), New-York, 7 octobre 1977.

2. BEAUMONT, Marcel, Les facteurs socio-économiques qui déterminent les symptômes d'échecs scolaires, thèse de doctorat, Sorbonne, Paris, 1980, pp. 103-124.

3. FAUCHER, Guy, Etude d'une technique de programmation visant l'atteinte d'un plus haut degré de cohérence pédagogique dans le contexte des aires ouvertes, thèse de maîtrise, Laval, Québec, 1976, pp. 21-30.

4. Ibid, p. 11.

5. BLOT, FERRAIN et PORCHER, Pédagogie de l'environnement, Armand Colin, Paris, 1975, pp. 17-42.

4.2.2 Formulation des objectifs

Durant la période de janvier 80 (début du projet) à juin 81, il importait à la fois d'établir avec les participants le cadre de références et de déterminer les orientations éventuelles en termes d'action concertée pouvant faciliter l'intégration harmonieuse des M.S.A.. Nous avons commencé par élaborer une étude des besoins du milieu.

En effet, à cette époque, quelques rencontres initiales ont servi à nous donner un cadre de références. Chaque éducateur a été appelé à dire les principes et croyances qui sous-tendent, au moins virtuellement, sa pratique quotidienne. Ainsi nous avons pu établir un tableau des croyances des éducateurs

Par la suite, nous nous sommes servi des pratiques pédagogiques comme grille d'analyse de ces croyances. Notre analyse a servi à diagnostiquer le degré d'incohérence pédagogique qui caractérisait souvent les interventions des éducateurs. Les carences étant reconnues, nous avons pu définir un objectif général terminal:

> L'objectif général terminal est rendre les intervenants capables d'identifier et de définir leurs véritables besoins à partir d'un ensemble d'interventions spécifiques et de mises en situation.

En juin 80, nous avons fait une évaluation "participative" des besoins du milieu qui avait pour but, de façon implicite, de justifier la pertinence du cadre de références et de préciser l'orientation des activités à mener pour l'obtention des objectifs. L'évaluation a confirmé les carences retenues et la pertinence des démarches envisagées. En effet, les interventions visant une amélioration qualitative des comportements en termes de cohérence pédagogique porteraient sur deux plans: la communication et l'apprentissage.

Cette étape franchie, nous avons donc pu formuler le but général et l'objectif général terminal de la recherche.

BUT GENERAL

Créer un modèle cohérent d'interventions auprès des agents d'éducation afin de permettre aux éducateurs d'intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A.

OBJECTIF GENERAL TERMINAL

Intégrer des comportements cohérents sur le plan de la communication et des activités d'apprentissage.

Un tableau des objectifs spécifiques poursuivis tout au long des vingt-et-un ateliers permettra de mieux comprendre le cheminement.

TABLEAU DE L'ORGANISATION SEQUENTIELLE DES OBJECTIFS SPECIFIQUES

janvier 80 - juin 81

Ateliers	Dates	Objectifs
1	18 janvier 80	Dire ses croyances en éducation.
2	28 février 80	Comparer ses croyances à ses comportements pédagogiques.
3	20 - 21 mars 80	Appliquer une grille d'observation à une séquence d'enseignement.
4 - 5	28 - 29 avril 80	Identifier et nommer les niveaux et objets de satisfaction et d'insatisfaction.
6	8 - 9 mai 80	Définir le concept motivation comme facteur facilitant la communication et l'apprentissage. Visiter, observer et analyser certaines expériences d'intégration des M.S.A.
7 - 8	juin - juil. 80	Evaluer, diagnostiquer et justifier les véritables besoins du milieu.
9	18 septembre 80	Résumer et décrire les résultats de l'évaluation "participative". Signaler le choix de la formule atelier pour améliorer la qualité de la communication et la qualité des activités d'apprentissage.

Ateliers	Dates	Objectifs
10	2 octobre 80	Identifier les divers modes d'apprentissage de la réalité et de la connaissance. Observer, identifier et corriger des comportements stéréotypés.
11	23 octobre 80	Découvrir, et ensuite transposer diverses fonctions d'interrogation d'enseignement.
12	13 novembre 80	Découvrir des éléments et des conditions propres à l'apprentissage. Transposer les éléments retenus dans l'élaboration d'activités d'apprentissage.
13	4 décembre 80	Evaluer et apprécier la capacité individuelle des éducateurs à comprendre des concepts et des comportements.
14	8 janvier 81	Expliquer et résumer la démarche et les objectifs du projet. Justifier la nature et la pertinence des ateliers subséquents.
15	29 janvier 81	Connaître et justifier des caractéristiques inhérentes à l'apprenant. Appliquer cette approche aux M.S.A.
16	19 février 81	Avant-midi Etablir le profil d'apprentissage de chaque éducateur. Identifier et nommer les caractéristiques et les habiletés propres à un groupe d'éducateurs.

Ateliers	Dates	Objectifs
17	19 février 81	Après-midi Définir, observer et analyser des comportements investigateurs. Lutter contre des peurs et inhibitions. Modifier l'environnement.
18	19 mars 81	Distinguer les éléments constitutifs du concept évaluation. Utiliser et justifier l'usage de divers modes d'évaluation.
19	9 avril 81	Expliquer et justifier le choix d'un modèles de planification de l'enseignement. Appliquer ce modèle.
20	30 avril 81	Préparer, produire et appliquer des outils d'évaluation. Apprécier le cheminement individuel et collectif des éducateurs.
21	juin 81	Signaler les résultats de l'évaluation. Dégager divers types de recommandations.

Ces étapes ont été franchies selon un fil conducteur: la cohérence pédagogique. Des interventions (ateliers thématiques) ont été vécues dans le but d'améliorer la qualité de la communication et de l'apprentissage.

NOTES

1. Pour chaque atelier thématique, nous avons fourni des textes descriptifs, des activités d'application, du matériel pédagogique ou didactique ainsi qu'un cadre de références alimenté d'une bibliographie.

2. Après chaque atelier, nous avons rédigé un procès-verbal lequel a été remis au coordonnateur en adaptation scolaire, qui se devait de l'acheminer, dans un bref délai, aux personnes concernées.

3. L'ensemble de tous les documents qui ont servi aux ateliers ainsi qu'aux procès-verbaux constituent une banque de données, un dossier ouvert, un lieu de références, un lien logique entre chaque démarche et objectif spécifique.

4.2.3 Description et résumé des ateliers thématiques

Voici la description et le résumé de diverses interventions dans le cadre des rencontres et des ateliers organisés visant l'atteinte progressive du but, de l'objectif général terminal et des objectifs spécifiques de la recherche.

Atelier 1 — 18 janvier 80

Rencontre pendant laquelle les éducateurs ont élaboré un tableau de leurs croyances en éducation. L'analyse de l'adéquation entre les croyances et la pratique quotidienne a conduit à la présentation du concept de cohérence pédagogique (fil conducteur de la recherche).

Atelier 2 — 28 février 80

Seconde rencontre ayant pour but la consolidation du cadre de références et l'identification des niveaux d'incohérence pédagogique qui caractérisait l'enseignement donné, pour ainsi amorcer une étude des besoins.

Atelier 3 — 20 - 21 mars 80

Atelier-laboratoire comprenant une séance d'application d'une grille d'observation de comportements à une situation scolaire. Cette grille a servi à initier les éducateurs à l'analyse critique de leur propre comportement. Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé à chacun un mandat: porter un jugement

critique et justifier les comportements cohérents ou incohérents observés à partir d'une séquence de son enseignement ou de sa relation d'aide.

Atelier 4 — 28 avril 80

Entrevue individuelle en vue de dresser le bilan des besoins, attentes, entraves, niveaux d'insatisfaction et de satisfaction de chaque éducateur dans la pratique actuelle de sa fonction de professeur ou intervenant.

Atelier 5 — 29 avril 80

Rencontre portant sur le remaniement des rôles attribués à certains intervenants en fonction de quelques besoins immédiats comme l'encadrement.

A cette occasion, il a été convenu de confier à la psychomotricienne la tâche d'encadrement et de soutien pédagogique.

Atelier 6 — 8 - 9 mai 80

Deux journées pédagogiques ont été confiées au chercheur.

Voici quelques éléments descriptifs: le concept de la motivation a été défini et présenté comme facteur facilitant la communication et l'apprentissage.

Pendant la seconde journée, une visite pédagogique guidée dans une classe où l'on intègre des matières et des enfants M.S.A. a servi de laboratoire et de "modèle".

Dans le cadre de ces journées, nous avons proposé à chacun un mandat d'analyse de son système "d'émulation" et des facteurs favorisant ou nuisant à la motivation. En outre,la coopérative d'éducation inspirée de Freinet s'est avérée une initiative à entrevoir.

Atelier 7 Juin 80

Rappel des croyances communes retenues conformément au consensus du groupe:

1. l'éducateur croit que l'école est un milieu attirant où nous avons le goût d'aller.
2. l'éducateur croit à l'importance de la relation maître/élève.
3. l'éducateur croit à la participation de l'élève à certains choix.
4. l'éducateur croit à la valorisation de l'élève par une activité structurée et planifiée.
5. l'éducateur croit à l'importance de la multidisciplinarité dans la réalisation d'un projet.
6. l'éducateur croit à l'importance d'un perfectionnement aux plans fondamental et didactique.
7. l'éducateur croit qu'il doit construire une pédagogie à partir du vécu (besoins) des enfants afin d'éveiller le désir d'apprendre.

Ces croyances fondamentales ne rencontrent pas toujours dans les comportements pédagogiques, une adéquation réelle. Il importe donc de situer et connaître les niveaux de carences, les sujets d'insatisfaction, la nature des besoins et des services du milieu.

A la suite d'une étude et de consultations, la méthode d'évaluation "participative" et diagnostique de Stake et Stufflebeam nous a semblé pertinente pour s'adapter et faciliter les démarches opérationnelles de la recherche. Cette façon d'évaluer fournit une méthodologie qui, à partir d'un regard critique et de nos objectifs, permet la création et l'administration d'outils investigateurs ainsi qu'un traitement de données qui peut éclairer des prises de décisions au niveau des types d'interventions favorisant l'atteinte des objectifs.

Parallèlement aux croyances devenues des indicateurs, nous avons élaboré des questionnaires et effectué des entrevues de façon à connaître la nature des carences et des besoins réels des enfants et éducateurs pour améliorer les comportements et les actions à poser.

Atelier 8 — 3 juillet 80

Rencontre du comité d'évaluation formé du chercheur, du docimologue, de la directrice, d'un professeur et d'un intervenant. Le but de cette rencontre était de prendre connaissance des résultats, de l'évaluation "participative", de les commenter

et d'obtenir un consensus sur les orientations et démarches à entreprendre.

Atelier 9 — 18 septembre 80

Rencontre consistant à faire part à chacun des intervenants, des résultats recueillis, compilés et analysés lors de l'évaluation "participative" à rôle pronostique administrée en juin 80. Nous avons également décrit et explicité l'orientation éventuelle des ateliers thématiques ainsi que leurs articulations en termes de liens logiques, dynamiques et didactiques.

Atelier 10 — 2 octobre 80

Nous identifions des comportements naturels et spontanés de chacun et divers modes d'appréhension de la réalité et de la connaissance. Nous avons en outre trouvé pertinent d'examiner des comportements stéréotypés qui peuvent souvent être des obstacles à la qualité de la communication.

Nous avons ensuite fait une activité qui a servi à identifier des modes d'apprentissage selon les types psychologiques de Jung.

Une seconde activité a sensibilisé les éducateurs aux stéréotypes comme concept et comportement.

Après, chaque membre, a pris connaissance et a appliqué une grille d'observation.

Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé à chacun un mandat: identifier chez eux et/ou chez des collègues des stéréotypes nuisant à la qualité de la communication (la relation

pédagogique) et à l'apprentissage.

Atelier 11 — 23 octobre 80

Nous avons effectué un retour sur les tendances et comportements manifestant des stéréotypes. Ensuite, nous avons présenté des activités favorisant l'application de divers modes de questions, selon les fonctions dites: d'imposition, de développement et de personnalisation.

Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé à chacun le mandat de poursuivre la démarche de formulation de questions à partir d'un texte de son choix et d'en faire une analyse critique selon la grille de De Landsheere. Nous avons aussi suggéré d'appliquer la même théorie et analyse critique dans leurs interventions verbales en relation d'aide ou d'enseignement.

Atelier 12 — 13 novembre 80

Dans la conception, l'élaboration, l'expérimentation d'activités d'apprentissage plusieurs éléments interviennent pour nuire à la motivation, créer un seuil de tolérance, distraire et empêcher l'atteinte des objectifs, le succès et l'apprentissage.

Pour favoriser des apprentissage et garantir la qualité de la communication, nous jugeons important de connaître les conditions qui influencent nos propres modes d'apprentissage. C'est

pourquoi nous avons proposé dans l'atelier des activités types qui ont permis à chaque éducateur de tracer sa courbe personnelle d'apprentissage. Nous avons par la suite mis en commun les résultats individuels, ce qui a permis des constats multiples au niveau de plusieurs conditions et éléments de l'apprentissage.

Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé à chacun le mandat d'élaborer une activité d'apprentissage en tenant compte des dimensions et conditions mises en évidence par l'atelier.

Atelier 13 — 4 décembre 80

Bilan où chacun pouvait manifester dans quelle mesure il avait intégré le contenu, les démarches et les comportements proposés dans les ateliers antérieurs.

Nous avons donc travaillé à un ensemble d'activités d'apprentissage illustrant l'application théorique et pratique des composantes des ateliers antérieurs. Ceci a servi de laboratoire critique, de renforcement, de questionnement, de prise de conscience, de catalyseur, de mise au point, de carrefour. Dans le cadre de l'atelier, un mandat était implicite pour chacun: soit formuler des questions, clarifier des concepts, appliquer et expérimenter.

Atelier 14 — 8 janvier 81

Nous avons rappelé le fil conducteur de chaque rencontre, expliqué le projet dans sa perspective globale, ses objectifs spécifiques et ses démarches futures.

Cet atelier a permis de connaître le cheminement réalisé par chacun en termes de prises de conscience, acquisition de connaissances, habiletés et modification de comportements.

Atelier 15 — 29 janvier 81

Pour favoriser un comportement cohérent dans les interventions pédagogiques et permettre une meilleure qualité de la communication et de l'apprentissage, il importe de connaître certaines approches en termes de caractéristiques de la clientèle en situation d'apprentissage.

Nous avons présenté les résultats d'une recherche traitant des comportements, ceux des visuels et des auditifs; ceci nous a servi de prétexte à mieux connaître les caractéristiques individuelles et de groupe de l'apprenant. Le but de cet atelier était de permettre des modifications de comportements de façon à tenir compte des attentes et des besoins réels de la clientèle.

Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé à chacun le mandat de tracer le portrait de deux enfants M.S.A., d'identifier des traits de caractère, et de décrire le type d'approche privilégiée pour favoriser à la fois une bonne communication et le goût d'apprendre chez chacun d'eux.

Atelier 16 — 19 février 81

A partir d'une bande magnétoscopique et l'application d'une grille analytique des comportements investigateurs, nous avons demandé d'élaborer une histoire de cas; il s'agit d'un individu traqué, inhibé qui se met en marche grâce à des comportements investigateurs, à un environnement permissif et à un climat de confiance.

Dans le cadre de cet atelier du matin, chacun a pu prendre conscience de l'influence de la peur sur l'inhibition; et, de ce fait tenter d'identifier la nature de ses propres peurs et de choisir des moyens de les exorciser.

Atelier 17 — 19 février 81

Le but de la deuxième partie de la journée a été de présenter à chacun un outil spécifique s'intitulant "le profil d'apprentissage". Il a pour but de faire connaître à chacun ses ressources, les caractéristiques de son style propre d'apprentissage, certaines habiletés spécifiques, sa forme de pensée; enfin tous les facteurs qui interviennent dans sa facilité ou ses difficultés à apprendre.

L'interprétation scientifique de ce test a permis de tracer le profil du groupe. Celui-ci a fourni des éléments explicatifs qui élucident certains problèmes de fonctionnement et permet d'entrevoir certains éléments de solution.

Atelier 18 — 19 mars 81

Le concept évaluation fait appel à plusieurs définitions et surtout à plusieurs comportements pédagogiques. La relation entre la norme, la mesure et l'évaluation offre un éventail de possibilités; souvent l'utilisation du même mode d'évaluation brise la communication et nuit à l'apprentissage.

Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé à chacun le mandat de poursuivre la démarche critique d'activités d'apprentissage relatives à l'évaluation, d'en identifier la nature, le mode, la pertinence ainsi que de réfléchir à l'évaluation comme outil de progrès et non de sanction.

Atelier 19 — 9 avril 81

Chacun reconnait qu'il est difficile de planifier des interventions en introduisant divers éléments facilitant l'apprentissage.

Dans cet atelier, nous avons proposé un modèle d'enseignement encadrant l'action pédagogique, garantissant le respect de certaines conditions de base de l'apprentissage et déterminant divers types d'évaluation.

Dans le cadre de cet atelier, nous avons proposé à chacun le mandat de poursuivre l'analyse de ce modèle et son application.

Atelier 20 — 30 avril 81

Des rencontres, des interventions, des consultations, des entrevues impliquant les éducateurs, les enfants, la direction et le

comité d'évaluation ont été réalisées afin de vérifier qualitativement le cheminement parcouru, l'atteinte des objectifs en termes d'acquis, d'habiletés et de comportements plus cohérents par rapport aux croyances reconnues du groupe.

4.3 NATURE DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche vise à créer un modèle cohérent d'interventions auprès des agents d'éducation afin de permettre aux éducateurs d'intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A.

Grâce à sa finalité, cette recherche est dite recherche-action puisque le cheminement parcouru est compatible avec la définition suivante:

"1. une expérience s'inscrivant dans le monde réel, dans une histoire où "chaque opération a un caractère irréversible, contrairement à ce qui se passe en général dans les recherches spéculatives ou de laboratoires ou dans des essais qui visent une simulation";

2. une expérience engagée sur une échelle restreinte, à caractère local;

3. une action délibérée, caractérisée par des objectifs;

4. une expérience "conçue dès son engagement pour permettre d'en dégager des enseignements susceptibles de généralisations, pour guider des actions ultérieures ou mettre en évidence des principes ou des lois";

5. une expérience qui doit en conséquence accepter certaines disciplines ou règles permettent l'observation, la cueillette de données" [1].

Etant une recherche-action, les objectifs spécifiques visés, progressivement poursuivis, et les actions suivantes ont été posées (il s'agit des principales):

1. Identifier les croyances fondamentales communes au groupe.

2. Etablir l'adéquation entre les croyances et les comportements pédagogiques en termes de niveau de cohérence pédagogique.

3. Identifier les véritables besoins en termes de dénominateurs communs.

4. Intégrer progressivement des comportements cohérents tant au plan de la qualité de la communication et de l'apprentissage.

5. Créer un modèle cohérent d'interventions des agents d'éducation afin de faciliter l'intégration harmonieuse et progressive des M.S.A.

Enfin, pour garantir le fil conducteur et une poursuite dynamique et logique de cette recherche en termes de consolidation et de développement, il serait bon de souligner ici un objectif à entrevoir:

Etablir et vérifier la relation qui existe entre la capacité de l'éducateur à maîtriser divers éléments (contenus des

ateliers thématiques et des journées pédagogiques) et
sa capacité à intégrer harmonieusement des enfants M.S.A.

NOTE

1. BERNIER, Diane, La recherche-action, Intervention, numéro 51, pp. 9-15.

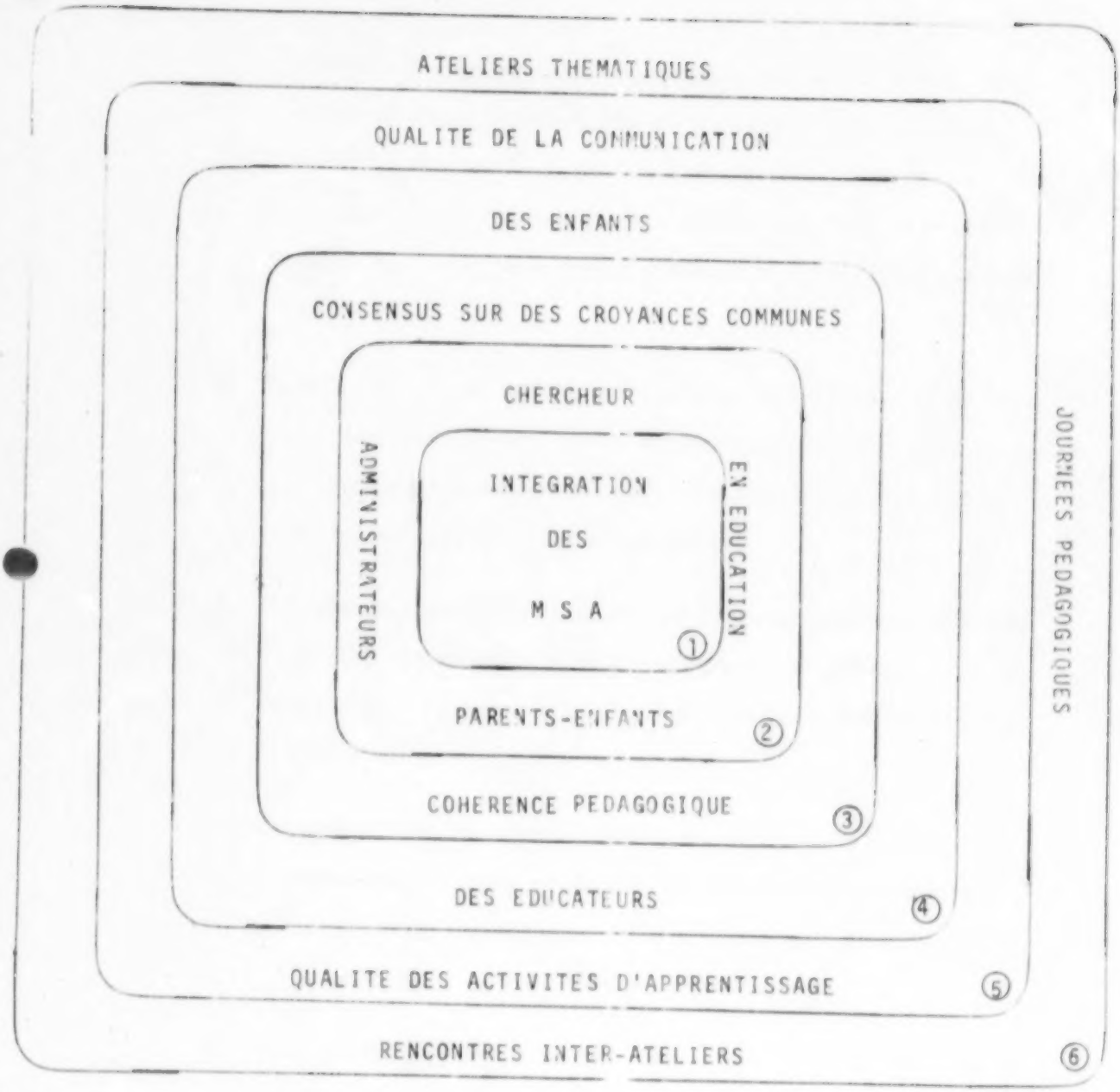
4.4 ELABORATION DU MODELE D'INTERVENTIONS

Pour faciliter l'intégration harmonieuse et progressive des M.S.A., il importe d'identifier clairement une pensée éducative commune. De plus, l'analyse de l'adéquation entre les croyances communes et les comportements véhiculés dans la pratique quotidienne ont permis de situer le degré de cohérence propre à chacun.

Pour organiser des actions concertées pertinentes, il a été nécessaire d'évaluer les besoins et attentes du milieu afin de définir les champs d'application des interventions à planifier.

L'analyse des résultats de cette évaluation "participative" à rôle diagnostique a permis de cerner des plans d'action visant à l'amélioration de la qualité de la communication et de l'apprentissage, composantes de toute intervention éducative.

Voici présenté et décrit le modèle d'interventions créé et réalisé pour répondre aux besoins de ce milieu. Il peut-être transférable (à certaines conditions) à d'autres milieux éducatifs.



Légende:

1. But général
2. Intervenants
3. Fondements théoriques
4. Analyse des besoins
5. Champs d'interventions
6. Formes d'interventions

1. Intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A. constitue un élément du but général de la présente recherche. En effet, le modèle d'interventions vise à présenter les composantes interdépendantes de l'action éducative afin d'habileter les principaux agents d'éducation du milieu à intégrer les M.S.A.

2. Il s'agit ici de mettre en situation de formation et de perfectionnement divers agents d'éducation d'un même milieu: le chercheur, les administrateurs, les éducateurs, des parents et les enfants de l'école Lafontaine.

3. L'élaboration d'une liste de croyances en éducation réalisée par les intervenants à permis d'établir un consensus sur des principes communs que chacun veut véhiculer dans sa pratique quotidienne.

   L'adéquation entre une croyance reconnue et un comportement harmonieux a permis de définir et comprendre les exigences de la cohérence pédagogique réelle... et de percevoir certaines carences dans les comportements professionnels.

4. Le groupe des éducateurs de l'école a obtenu un consensus au niveau de certaines croyances. Ces croyances ont trait à diverses dimensions chez l'éducateur. Entre autres, nous pouvons citer: la qualité de l'environnement, la qualité de la relation pédagogique, la composition et le déroulement dynamique

des activités d'apprentissage, le climat de confiance et la qualité de l'écoute.

Ces croyances se reflètent-elles dans le vécu quotidien de l'éducateur et de l'enfant? Sont-elles vécues d'une façon adéquate et satisfaisante?

5. L'étude systématique des données recueillies lors de l'analyse des besoins a permis d'orienter les prises de décisions. En effet, pour obvier aux carences et insatisfactions du milieu, il importait de circonscrire les champs d'interventions eventuels: la qualité de la communication et la qualité des activités d'apprentissage.

6. Pour favoriser l'intégration de croyances, principes ou théoriques à la pratique quotidienne, nous avons choisi de constituer un éventail d'ateliers thématiques visant la clarification et l'intégration dans un comportement d'un ou de plusieurs éléments constitutifs de la communication et de l'apprentissage.

Comme des journées pédagogiques font parties du calendrier scolaire, nous avons inclu au projet, six d'entre elles. La nature et le contenu de ces journées pédagogiques ont servi d'éléments unificateurs et de compléments aux ateliers thématiques. De plus, elles voulaient favoriser des liens logiques et dynamiques entre tout le personnel de l'école par l'addition d'autres personnes à la démarche globale du projet.

Parallèlement aux ateliers thématiques conçus et animés par le chercheur, se sont tenu des rencontres inter-ateliers, lesquelles ont suscité des projets et des activités diverses. Ces activités étaient sous la responsabilité de la directrice d'école. L'animateur socio-culturel et la psycho-motricienne (intervenants additionnels) trouvaient dans ces rencontres des occasions de favoriser des initiatives individuelles et collectives et de prolonger les démarches amorcées lors des ateliers thématiques.

4.5 EVALUATION DU MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

4.5.1 Présentation du processus dynamique d'évaluation

Le but général (créer un modèle cohérent d'interventions auprès des agents d'éducation afin de permettre aux éducateurs d'intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A.) et l'objectif général terminal (intégrer des comportements cohérents sur le plan de la communication et des activités d'apprentissage).

Intégrer des comportements cohérents s'actualise dans le temps, dans une dynamique d'interventions, dans un processus de changement. Pour être capable de vérifier et évaluer le cheminement individuel et collectif de cette recherche-action, il importe de faire appel à plusieurs concepts d'évaluation.

Les divers types d'évaluation utilisés sont liés aux étapes mêmes de la recherche-action.

L'élaboration de la liste de croyances communes des intervenants et le classement de celles-ci, selon le consensus donné par le groupe, ont permis de produire un tableau-synthèse de ces éléments.

Par la suite, nous avons procédé à l'identification de comportements manifestant des écarts entre la croyance et la pratique

quotidienne. Ces écarts ont fait ressortir des indices d'incohérence pédagogique, ce qui a contribué à renseigner les éducateurs sur des difficultés ou problèmes réels.

La carence théorique et les indices d'incohérence des comportements pédagogiques quotidiens ont rendu nécessaire une étude des besoins.

Pour la cueillette des données, nous nous sommes servis, en principe, de la méthode d'évaluation participative de Stake et Stufflebeam. L'adaptation de cette méthode nous a permis de déterminer, colliger et transmetre des informations qui ont précisé les champs (la communication et l'apprentissage) et interventions (acquisitions de connaissances, habiletés et comportements) à privilégier.

La formule "ateliers thématiques" a été retenue comme stratégie d'intervention favorisant la réalisation des objectifs spécifiques; ces objectifs visant l'amélioration de comportements et la clarification de concepts en vue de l'atteinte d'un degré de cohérence pédagogique plus significatif.

Les ateliers ont été créés selon les besoins que nous avons identifiés au niveau de la théorie et de la pratique. (Ces ateliers pourraient même servir de modèles quant à l'ajout de dimensions particulières ou d'éléments multiples à l'acte pédagogique).

Les résultats qui sont signifiés dans le cadre de cette recherche veulent servir de pronostic. Ils découlent d'abord de l'étude comparée effectuée entre les besoins et carences manifestés en fonction de chaque croyance et les faits qui dénotent une amélioration tant sur le plan conceptuel que sur le plan comportemental. Ces faits observés à l'aide de grilles sont des indices qui doivent éclairer les prises de décision du milieu lui-même en termes d'attribution de tâches, de rôles et d'une poursuite éventuelle de cette démarche par des activités complémentaires.

La corrélation est établie à partir des données de juin 80 et juin 81 (voir 4.5.2).

Un questionnaire évaluant le degré de satisfaction des participants à l'égard des ateliers reçus (ateliers comme outils et agents de changements) servira de justification de la pertinence de ceux-ci comme moyens adéquats et adaptés aux besoins du milieu (voir 4.5.3).

Enfin, la présentation et l'analyse du profil d'apprentissage (voir 4.5.4) du groupe des intervenants permettront de valider le cheminement de la recherche autour des deux axes: communication et appentissage comme éléments déclencheurs d'intégration de croyances et comportements.

De plus, l'analyse des résultats individuels et globaux du profil d'apprentissage fournira un tableau des caractéristiques majeures et mineures du groupe. La synthèse de ces données contribuera à doter le milieu (école et commission scolaire) d'éléments ou critères de base pouvant servir à la définition des tâches et/ou des rôles et à l'organisation d'activités complémentaires.

4.5.2 Corrélation établie à partir des données de juin 80 et juin 81

Pour situer l'évaluation "participative" [1] dans toute sa dynamique et dans un cheminement à la fois individuel et collectif, nous avons jugé bon d'illustrer dans un tableau, la nature, la séquence et les résultats des démarches poursuivies.

a) Principes de bases

La première colonne montre le consensus obtenu chez les participants au niveau d'une adhésion à des croyances communes; celles-ci faisant appel à plusieurs composantes et dimensions de la communication et de l'apprentissage. Ces croyances forment les indicateurs autour desquels gravite la phase d'évaluation à rôle diagnostique.

b) Objets de l'évaluation (juin 80)

La deuxième colonne permet d'identifier des besoins correspondant à l'indicateur croyance. Ces besoins ont été exprimés et colligés lors de l'évaluation "participative" des intervenants et des élèves en juin 80. Nous avons réalisé les questionnaires et entrevues à partir de chaque croyance ou principe de base; les résultats ont révélé des désirs, goûts, intentions et difficultés, problèmes et carences.

c) Les ateliers thématiques

Les besoins étant identifiés et exprimés, nous avons pu orienter notre action en privilégiant la formule "atelier thématique". Celle-ci permet d'intervenir aux niveaux conceptuel et pratique, d'utiliser des stratégies variées et de mener une action concertée. De plus, l'atelier fait appel à divers modes de participation favorisant progressivement une prise en charge individuelle et collective, des modifications de comportements et un plus haut degré de cohérence pédagogique.

Conséquemment chaque atelier a été créé sur mesure et en relation directe avec les besoins que nous avons identifiés au sujet des croyances, carences et désirs d'amélioration.

d) Moyens ou Stratégies

Dans le cadre des ateliers, nous avons présenté le contenu des activités à l'aide d'un répertoire varié de stratégies et moyens pédagogiques. Ceci nous apparaît comme une façon efficace de garantir une dynamique, rompre avec la routine, initier à de nouvelles techniques, approches et formules pédagogiques.
(Ceci peut également servir à faire prendre conscience,

implicitement ou explicitement, de la pertinence de la cohérence pédagogique).

e) Résultats de l'évaluation (juin 81)

La prise de conscience des principes communs qui sous-tendent la pratique quotidienne, l'identification des besoins et carences, ainsi que la création et l'expérimentation d'ateliers spécifiques ont fourni un éclairage théorique et des situations d'application visant des modifications de comportements. L'analyse comparée des résultats de l'évaluation de juin 80 et de juin 81 permet de dégager des faits qui signifient une amélioration qualitative tant au niveau des croyances que des comportements. Déjà, nous pouvons identifier des faits qui dénotent l'atteinte d'un plus haut degré de cohérence pédagogique. Ces résultats constituent des indices, même laissent entrevoir des perspectives de prolongement en termes de pronostics.

Rationel du tableau et des résultats

Il importe de connaître et comprendre le fil conducteur et le rationnel de cette recherche. En effet, nous avançons que pour intégrer harmonieusement et progressivement des M.S.A., il faut tout d'abord que les éducateurs soient capables de comportements cohérents ou congruents. C'est pourquoi nous avons commencé par obtenir un consensus sur des croyances communes,

ce qui nous a permis de mener des action concertées (ateliers thématiques) visant l'amélioration de la qualité de la communication et de l'apprentissage. La réponse à ce besoin fondamental l'amélioration de la communication et de l'apprentissage permet une meilleure adéquation entre des croyances et des comportements (la cohérence pédagogique).

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
a) PRINCIPES DE BASE	b) OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80)	c) MODE D'INTERVENTION	d) MOYENS OU STRATEGIES	e) RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81)
Première croyance	Besoins	Ateliers	Nature	Performances
L'éducateur croit que l'école est un milieu attirant où nous avons le goût d'aller	Expression du goût de vivre et d'intervenir sur l'environnement pour le modifier: le rendre significatif pour l'enfant et l'éducateur	Types de pédagogie Concept motivation	Visite d'une autre école Grille d'observation des classes visitées Critique de leur système d'émulation. Séminaire de synthèse	Clarification du concept et des composantes de l'environnement Développement d'habiletés à varier, modifier, créer et partager un environnement Organisation d'activité parallèles enrichissant l'environnement des classes et de l'école

Croyances

Les éducateurs s'accordent à signifier qu'ils croient que pour faciliter la communication et l'apprentissage, l'école doit être un milieu attirant où se dégage une joie de vivre et où nous avons le goût d'aller.

Besoins

Les éducateurs et les élèves ont tous exprimé qu'il serait plus agréable de vivre à l'école si l'environnement était modifié plus souvent et enrichi par divers apports.

D'autre part, les éducateurs notent qu'il leur faudrait connaître des moyens d'appliquer une pédagogie ouverte pour répondre à ce besoin qualitatif du milieu. Il s'agit d'habileter les éducateurs à motiver les élèves, à créer un climat agréable, à participer et travailler ensemble à l'enrichissement de l'environnement éducatif.

Interventions - Ateliers

Pour répondre à ces besoins, des ateliers thématiques ont permis d'identifier divers types de pédagogie et de dégager lesquels facilitent et nécessitent un environnement modifié. De plus, nous avons clarifié le concept de motivation par rapport au système d'émulation existant.

Nous avons favorisé un bilan critique par la description de quelques techniques éducatives déjà en vigueur. Enfin, nous avons proposé

la présentation d'un modèle d'environnement de classe doté de plusieurs dimensions favorables à la communication et à l'apprentissage.

Moyens - Stratégies

Pour situer la problématique, nous avons fait décoder une bande magnétoscopique dans laquelle l'environnement est modifié. Par la suite, une visite de classes où les élèves interviennent sur leur environnement en le traitant comme source d'apprentissage a illustré le lien entre un type de pédagogie et un environnement significatif. Finalement, un séminaire a servi de synthèse des réflexions et des découvertes personnelles et de groupe.

Résultats - Performances

L'ensemble des activités des ateliers thématiques, les activités rencontres inter-ateliers et les projets classe - niveau - école ont permis d'élargir le sens du concept environnement et de développer des habiletés se manifestant par des comportements plus cohérents et significatifs.

Pour illustrer sommairement cette description qualitative des résultats observables, nous pouvons noter une plus grande participation des élèves à l'enrichissement de l'environnement classe et école. Par exemple, l'organisation de certaines fêtes comprenant plusieurs dimensions dont l'Halloween, les fêtes, la Saint-Valentin, la Semaine

du Patrimoine, sans oublier une gamme d'initiatives personnelles et de sous-groupes qui ont obtenu la collaboration positive des spécialistes et parents.

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
a) PRINCIPE DE BASE Deuxième croyance	b) OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80) Besoins	c) MODE D'INTERVENTION Atelier	d) MOYENS OU STRATEGIES Nature	e) RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81) Performances
L'éducateur croit à l'importance de la relation maître/élève.	Expression du désir de mieux comprendre le langage et le comportement de l'élève et d'établir une communication positive. Difficulté de se représenter un portrait réel de son groupe et d'établir une relation pédagogique ouverte	Types psychologiques de l'apprenant Caractéristiques de l'apprenant (visuels, auditifs, tactiles) Investigation pédagogique.	Brainstorming Observation Analyse Synthèse Exposé - discussion Grille d'observation Etude de cas Visionnement d'une bande magnétoscopique Analyse de cas Echanges	Clarification de caractéristiques concernant l'apprenant Développement d'approches facilitant la compréhension mutuelle Organisation d'activités favorisant le dialogue et le climat positif

Croyances

Les éducateurs reconnaissent l'importance d'une relation pédagogique de qualité; (maître-élèves, maître-spécialistes, maîtres et direction) pour garantir un comportement cohérent et efficace. Ils conviennent de la valeur fondamentale de la relation maître-élèves sur la communication et l'apprentissage.

Besoins

Les éducateurs voudraient une bonne relation maître-élèves. Ils manifestent leur intention de comprendre le langage et le comportement de chacun et d'y donner dans la mesure du possible une réponse adéquate.

Les éducateurs ont de la difficulté à tracer un portrait réel de leurs groupes respectifs, à identifier la nature et les mobiles de divers comportements des élèves et des adultes. De plus, il se sentent parfois démunis face à des problèmes de discipline, d'apprentissage, de comportements et de relations humaines.

Les élèves veulent trouver audience auprès de chaque éducateur, être considérés comme des personnes, se sentir aimés, appréciés et non pas classés, ignorés, voire rejetés.

Les éducateurs voudraient connaître et appliquer des approches qui éclaireraient leurs observations, aideraient à caractériser leurs élèves et à adapter leur pédagogie aux besoins, attentes et traits communs de leur groupe.

Interventions - Ateliers

Comment connaître les élèves, leurs types d'apprentissage si l'éducateur lui-même ne s'est pas interrogé, et ne comprend pas son propre fonctionnement ou mode d'apprentissage. Il a donc été proposé au groupe des ateliers qui avaient pour but d'éclairer cette problématique.

De plus, nous avons jugé pertinent de joindre à cette démarche exploratrice le résultat de quelques recherches traitant des caractéristiques de comportements des apprenants à savoir les visuels, les auditifs, les tactiles.

Enfin, une réflexion théorique et pratique sur le rôle de l'investigation pédagogique comme préalable à tout apprentissage et communication, a permis de comprendre certains comportements des M.S.A. et des manières d'intervenir.

Moyens - Stratégies

La technique du brainstorming a permis de colliger des observations et de dégager les types psychologiques de chaque participant. Un matériel didactique servait de prétexte à l'expression spontanée de chacun. Des commentaires ont permis de faire des transferts au niveau des élèves.

Un bref exposé des caractéristiques de l'apprenant, considéré comme visuel, auditif ou tactile, a fourni un éclairage complémentaire et des remarques pertinentes.

Nous avons utilisé une grille laquelle présentait des traits caractéristiques de comportements observables. Appliqué aux M.S.A. cet outil a servi d'aide pour faciliter une meilleure relation pédagogique.

Une analyse de cas et des échanges sur la modification de comportements d'un individu a fait saisir, entre autres, les méfaits de la peur véhiculée par le milieu, les intervenants, le système, le langage.

Résultats - Performances

Les ateliers ont présenté des contenus complémentaires qui ont servi à garantir un cadre de références, une ouverture d'esprit et une compréhension des phénomènes positifs et négatifs observés en relation pédagogique ou d'aide.

Ces activités ont d'une part, permis des prises de conscience au sujet de différences individuelles et de types psychologiques variés se retrouvant dans l'équipe des éducateurs, elles ont, d'autre part, favorisé une compréhension implicite du comportement de chacun, des affinités réelles et des problèmes de communication.

Des initiatives individuelles et de groupe ont obligé chacun à cotoyer d'autres éducateurs et à établir un dialogue. Ainsi, des affinités ont été reconnues, ce qui a donné un essort à des projets. Par ailleurs, des tensions se sont aussi manifestées. Cependant, les éducateurs sont

devenus plus en mesure de savoir ce qu'ils veulent faire, quel type d'aide ou de ressources ils ont besoins et quelles sont les conditions de leur participation.

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
a) PRINCIPES DE BASE	b) OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80)	c) MODE D'INTERVENTION	d) MOYENS OU STRATEGIES	e) RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81)
Troisième croyance	Besoins	Atelier	Nature	Performances
L'éducateur croit à la participation de l'élève à certains choix.	L'expression du désir d'utiliser plusieurs modes de participation de l'élève à son apprentissage et à sa rééducation La difficulté présente de déléguer des pouvoirs et de varier ses approches	Style d'autorité Comportements stéréotypés Fonctions d'interrogation	Exposé Grille d'observation Imitation Grille d'analyse Travail d'équipe	Identification de son style d'autorité Développement d'habiletés à varier ses approches Organisation et expérimentation d'activités Projets de classe ou d'école

Croyances

Les éducateurs ont reconnu, pour eux-mêmes et leurs élèves, l'importance de la participation à certaines décisions et à certains choix comme élément positif de communication réelle et d'apprentissage factuel.

Besoins

Les éducateurs et les élèves ont exprimé le goût de connaître et d'utiliser divers modes de participation à la vie de l'école, à des prises de décisions, à des activités para-scolaires et professionnelles à plusieurs niveaux. Cependant, ils veulent que cette participation ne soit pas artificielle, illusoire ou irresponsable mais plutôt une intervention dynamique de tout le milieu selon certaines conditions.

Les éducateurs remarquent aussi la difficulté inhérente à l'application de cette participation, en termes de délégation de pouvoirs, choix de niveaux et modalités de participation, climat de confiance, encadrement et supervision, code commun de langage.

Interventions - Ateliers

Nous croyons qu'il importe de reconnaître chez soi, son propre style d'autorité, si nous voulons faciliter une approche plus démocratique, une certaine distribution des pouvoirs et une consultation positive.

La routine tue le dynamisme; l'habitude du même mode de questionnement et les comportements stéréotypés nuisent à la communication, figent le processus d'apprentissage, empêchent souvent une véritable participation.

Moyens - Stratégies

Un exposé sur le sens des concepts (styles d'autorité - comportements stéréotypés - fonctions d'interrogation) a permis d'établir un cadre de références.

L'application d'une grille d'observation de comportements stéréotypés a servi à reconnaître ses propres stéréotypes et à renforcer les prises de conscience individuelles et collectives.

Un travail d'équipe a permis de colliger d'autres données et d'établir des liens logiques et dynamiques entre des habitudes, des comportements stéréotypés et la participation souhaitée tant chez les élèves, les spécialistes et la direction.

Nous avons par la suite exposé la théorie des fonctions d'interrogation d'enseignement. Puis un travail d'équipe, par écrit, a aidé à identifier la fonction que chacun privilégie et comment celle-ci facilite ou non la participation des élèves.

Une grille analytique a apporté un regard critique sur la pratique du questionnement en relation d'enseignement ou d'aide.

Résultats - Performances

Les éducateurs ont remarqué que le style d'autorité variait entre eux, que l'approche tantôt autoritaire, démocratique ou même débonnaire caractérisait parfois le comportement d'un même éducateur, et que souvent le choix d'un style était tout à fait fantaisiste et arbitraire.

Dans la pratique quotidienne, nous avons tenté d'ajouter à leur propre mode de fonctionnement des approches différentes, de varier leurs comportements, de changer de niveaux de langage et de débit, et enfin d'utiliser diverses fonctions d'interrogation dans la composition d'activités et dans la communication verbale.

Nous avons aussi fait des efforts pour vivre des projets de classes - niveaux - école où la participation des élèves, des professeurs et des spécialistes était essentielle.

Pour illustrer sommairement, nous pouvons noter en termes d'activités, l'accueil, les fêtes, les élections, le journal, l'Halloween, la Saint-Valentin, la Semaine du Patrimoine, sans oublier plusieurs initiatives personnelles et de sous-groupe comme les expositions, théâtre, visites, maquettes, sports-festival.

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
a) PRINCIPES DE BASE Quatrième croyance	b) OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80) Besoins	c) MODE D'INTERVENTION Atelier	d) MOYENS OU STRATEGIES Nature	e) RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81) Performances
L'éducateur croit à la valorisation de l'élève par une activité structurée et planifiée	L'expression de l'importance d'une planication La difficulté à justifier et à organiser son plan d'études de classe Le problème de l'utilisation pertinente de l'évaluation	Concept de planification Modèle de planification Concept évaluation Types d'évaluation	Mise en situation Modèle praxiologique Schéma Auto-test Travail d'équipe	Clarification des concepts Planification et évaluation Développement de l'habileté à planifier à partir d'un modèle Utilisation de divers modes d'évaluation dans une séquence d'enseignement

Croyances

Les éducateurs et les élèves reconnaissent l'importance de vivre des activités d'apprentissage structurées, de planifier les activités d'une façon à la fois logique et dynamique, de bien connaître les objectifs, les démarches et les modes d'évaluation pour faire un cheminement progressif, bien adapté.

Besoins

Les éducateurs désirent que la planification de leurs interventions pédagogiques tienne compte de plusieurs dimensions, que leur enseignement permette la valorisation des élèves et finalement que leurs modes d'évaluation soient dynamiques, positifs et révélateur de tout le processus d'apprentissage.

Les élèves, eux, voudraient mieux comprendre les raisons qui justifient le choix, la méthodologie, enfin la planification des activités d'apprentissage ils désirent participer à certains choix (matériel - horaire - tâches). Les éducateurs ne se disent pas toujours capables de planifier leurs activités, de déterminer des objectifs opérationnels, de respecter une échéance et d'intégrer divers types d'évaluation.

Les éducateurs utilisent trop comme points de départ et d'arrivée, le programme académique. Ils effectuent une planification linéaire et aimeraient pouvoir la rendre plus dynamique et adaptée. Dans leurs

séquences d'enseignement, ils font place à plusieurs activités d'évaluation, trop souvent conçues en fonction du bulletin et peu valorisantes. Parfois leurs interventions sont routinières, basées sur l'horaire ou laissées à la fantaisie du moment.

Les élèves reconnaissent qu'ils ne saisissent pas toujours clairement la matière, le bien-fondé, les étapes et les modes d'évaluation propres aux activités d'apprentissage. De plus, ils se sentent souvent jugés, classés et mis en situation d'échec.

Interventions - Ateliers

Nous avons conçu quelques ateliers ayant pour but la clarification des concepts de planification et évaluation appliqués à l'enseignement et à la relation d'aide.

Nous avons adapté et proposé un modèle de planification qui facilite l'addition de plusieurs dimensions de l'apprentissage - dont les aspects cognitifs et socio-affectifs - afin de rendre les activités plus valorisantes pour les élèves.

Moyens - Stratégies

Nous avons créé une mise en situation pour faire ressortir la problématique de l'évaluation.

Nous avons présenté un modèle praxiologique de planification incluant plusieurs dimensions.

Nous avons fait passer un auto-test pour garantir le cadre de références et un code commun.

Un schéma nous a permis d'illustrer comment les différents types d'évaluation forment un processus dynamique et quel en est le cheminement.

Un travail en équipe a permis de formuler des critiques ainsi que d'appliquer le modèle de planification et le schéma sur l'évaluation.

Un matériel didactique ouvert a servi de prétexte à la pratique.

Résultats - Performances

Il appert que le cheminement effectué par les éducateurs a permis de clarifier le sens des concepts de planification et d'évaluation, puis d'en cerner la problématique au niveau des élèves, des classes, de l'école et des parents.

Plusieurs initiatives ont été tentées dans le but de modifier, varier et justifier la planification et l'évaluation des activités d'apprentissage. Individuellement et collectivement, des comportements plus ouverts et plus positifs ont favorisé la collaboration pour la mise en marche d'activités académiques et parallèles.

Nous avons parfois eu recours à des thèmes, des événements, des objets, des projets pour structurer des activités et les évaluer. Nous pouvons rappeler ici: les poèmes, reportages, maquettes, visites, jeux

questionnaires, interviews, conversations. Le répertoire de stratégies et de mises en situation s'est grandement élargi.

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
a) PRINCIPES DE BASE	b) OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80)	c) MODE D'INTERVENTION	d) MOYENS OU STRATEGIES	e) RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81)
Cinquième croyance	Besoins	Atelier	Nature	Performances
L'éducateur croit à l'importance de la multidisciplinarité dans la réalisation d'un projet	Expression du désir d'ajouter plusieurs éléments dans sa pédagogie Expression de l'intérêt à amener divers intervenants à collaborer dans une action concertée. Difficulté à participer à la relation d'aide au sein des activités classes Problèmes à présenter un enseignement décloisonné...	Pédagogie Freinet Modifications de comportements Relations d'aide Activités parallèles (socio-culturelles)	Techniques Freinet Techniques d'observation de comportements Projets classes - niveaux - école	Clarification des concepts de classe active et d'enseignement par projets Développement d'une pédagogie centrée sur la coopération (professeur spécialiste - direction) Organisation d'activités multidisciplinaires.

Croyances

Les éducateurs ont signifié le goût qu'ils ont de faire de la classe et de l'école un projet éducatif où s'intègrent avec harmonie divers éléments, matières, faits, événements sans oublier les services complémentaires du milieu et des spécialistes.

Besoins

Bien que les éducateurs aient souvent élaboré et participé à des projets, ils avaient souvent l'impression de perdre du temps et laisser de côté des objectifs cognitifs importants. En fait, ils reconnaissent que beaucoup d'activités parallèles ou para-scolaires sont riches en sujets d'apprentissages et que les élèves s'engagent et manifestent beaucoup d'intérêt à ces activités.

Les élèves désirent amorcer et poursuivre un projet, réaliser des apprentissages dans le cadre d'activités à caractère plus expressif ou ludique.

Les éducateurs ont de la difficulté à introduire les objectifs académiques ou de leurs matières à un projet, à garantir l'atteinte d'objectifs cognitifs, à mesurer ou évaluer en termes d'acquis et d'habiletés les performances réalisées tout au long de la mise en marche, de l'exécution et de l'aboutissement d'un projet.

Les éducateurs ont de la difficulté à intégrer à leur dynamique la

relation d'aide offerte par les spécialistes, à négocier des tâches et des modes de fonctionnement dans le but de garantir un suivi dans les démarches.

Interventions - Ateliers

Au cours d'ateliers et journées pédagogiques, nous avons traité d'interventions visant la modification de comportements. Des techniques d'observation impliquant l'aide de personnes-ressources ou spécialistes ont été décrites, présentées et appliquées.

Des informations théoriques ainsi que des aspects didactiques traitant de l'apport de la pédagogie de Freinet sur la modification de l'environnement, l'intégration des matières et l'enseignement par projets ont fourni des occasions d'échanges et des moyens facilitant l'approche multidisciplinaire des matières.

La mise en place d'activités inter-ateliers regroupant toute l'école a servi d'initiation à l'enseignement par projets et en a fait vivre à la fois toute la problématique et la recherche.

Moyens - Stratégies

Pour permettre l'application progressive et lucide de la multidisciplinarité, nous avons présenté des montages, des travaux, des reportages, des exposés et des commentaires d'enfants.

Pour favoriser la régularisation de comportements des élèves en

difficulté, nous avons décrit et démontré des techniques d'observation.

L'ensemble de ces stratégies contribué à situer le rôle de la relation d'aide chez les professeurs et les spécialistes ainsi qu'à identifier des services complémentaires inhérents à la multidisciplinarité.

Résultats - Performances

Des résultats de ces activités à la fois théoriques et appliquées, nous pouvons affirmer que tous les éducateurs ont été en mesure de comprendre, de définir et d'évaluer le sens et la portée des concepts de classe-active, enseignement par projets et intégration des matières.

Ils ont accepté de mener plusieurs activités communes comme projet: la coopérative d'éducation, les élections, certaines fêtes, des événements socio-culturels, comme la Semaine du Patrimoine. En outre, plusieurs projets ont été proposés et menés parallèlement en sous-groupes. De ces expériences, sont ressorties l'importance et la difficulté de faire équipe, de choisir des tâches et de s'en tenir responsable.

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
a) PRINCIPES DE BASE	b) OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80)	c) MODE D'INTERVENTION	d) MOYENS OU STRATEGIES	e) RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81)
Sixième croyance	Besoins	Atelier	Nature	Performances
L'éducateur croit à l'importance d'un perfectionnement aux plans fondamentaux et didactiques	Expression de besoins de perfectionnement sur le plan théorique et didactique Difficulté à identifier certains phénomènes et comportements individuels et de groupe d'élèves en situation d'apprentissage Problèmes à répondre adéquatement à divers besoins pédagogiques disciplinaires et académiques observés dans la classe ou en relation d'aide	Compléments - théoriques - didactiques	Ateliers Variété des contenus et des objectifs (acquis, habiletés, comportements) Variété des modèles et des stratégies Lien logique avec la croyance et le comportement (la pratique)	Elaboration et présentation d'un cadre de références explicitant le rationnel de chaque atelier Développement par les ateliers, d'habiletés spécifiques en relation avec les besoins Application d'un modèle d'interventions par ateliers favorisant l'intégration de plusieurs éléments

Croyances

Les éducateurs sont conscients qu'ils ont des limites et que leur incohérence pédagogique est souvent attribuable à une carence théorique ou didactique.

Besoins

Les éducateurs veulent recevoir de l'aide, c'est-à-dire un perfectionnement, selon leurs besoins et dans leur milieu. Dans leur pratique quotidienne, ils veulent être en mesure de justifier les actes qu'ils posent et les améliorer. Les éducateurs remarquent qu'ils ont présentement une compétence réelle, que celle-ci est différente des autres et qu'il semble important que dans les écoles, les équipes d'éducateurs puissent acquérir un perfectionnement adéquat, sur mesure, pour que l'école devienne un milieu de vie favorisant la qualité de la communication et de l'apprentissage. Les éducateurs veulent pouvoir identifier et comprendre des comportements et des phénomènes observables afin d'intervenir positivement face à des élèves.

En outre, ils veulent connaître et appliquer des méthodes, des procédés, des techniques qui répondraient aux problèmes disciplinaires, pédagogiques, fonctionnels, académiques et inter-relationnels, identifiés dans la vie professionnelle, à l'école, en classe et en équipe de travail.

Interventions - Ateliers

Un éventail d'ateliers a été conçu sur mesure pour apporter des éléments de réponses, susciter la curiosité, développer des habiletés complémentaires, fournir un cadre de références et permettre progressivement des modifications de comportements sur le plan de la communication, de l'apprentissage; toujours en relation avec les croyances du groupe.

Moyens - Stratégies

Chaque atelier visait, de façon implicite et explicite, la prise en charge du groupe, l'autonomie dans l'apprentissage ainsi que le respect mutuel. C'est pourquoi nous avons utilisé des situations de communication variées et proposé des stratégies et modèles d'interventions multiples.

Résultats - Performance

Pour regrouper les résultats obtenus en terme de perfectionnement ad hoc, sur le tas, adapté aux croyances et aux besoins reconnus du groupe, il importe uniquement de signaler certains aspects de la démarche poursuivie.

Dans le tableau et la définition des fondements théoriques de cette recherche, il est facile de noter l'apport considérable qui a été fourni à chaque éducateur en terme de cadre de références; ceci

servant à fournir le rationnel de chaque atelier et à établir un lien entre la croyance, la cohérence souhaitée, les carences ou besoins indentifiés.

Chaque atelier thématique consistait en laboratoires, en démonstrations et en séminaires, le matériel didactique d'accompagnement servant à la motivation, à l'apprentissage ou de prolongement.

De plus, chaque atelier fournissait un champ d'application, un modèle d'intervention, des grilles d'observation ou d'analyse, des schémas et graphiques de façon à favoriser l'addition de plusieurs éléments et dimensions à la pratique quotidienne.

1ère colonne	2e colonne	3e colonne	4e colonne	5e colonne
PRINCIPES DE BASE	OBJETS DE L'EVALUATION (juin 80)	MODE D'INTERVENTION	MOYENS OU STRATEGIES	RESULTATS DE L'EVALUATION (juin 81)
Septième croyance	Besoins	Atelier	Nature	Performances
L'éducateur croit qu'il doit construire une pédagogie à partir du vécu (besoins) des enfants afin d'éveiller le désir d'apprendre	Le goût des éducateurs d'éveiller le désir d'apprendre La difficulté à tenir compte du vécu des élèves Le problème à créer des situations d'apprentissages adaptées	Conditions de l'apprentissage Lois de l'apprentissage	Courbe d'apprentissage Synthèse Exposé Discussion Elaboration d'activités d'apprentissage	Clarification du concept et des dimensions inhérentes à l'apprentissage Développement d'habiletés propres à créer des activités d'apprentissages Comportements plus adaptés au vécu des élèves

Croyances

Les éducateurs croient que l'utilisation d'une pédagogie qui tienne compte du vécu des élèves permet d'éveiller le goût d'apprendre. Ils sont convaincus que communication et apprentissage doivent prendre racines dans le vécu de l'élève et du milieu.

Besoins

Les éducateurs ont exprimé leurs aspirations d'éveiller le désir d'apprendre des élèves et d'utiliser le vécu individuel et social du groupe pour susciter la communication et des apprentissages significatifs.

Les éducateurs ont signalé certaines difficultés à créer des situations d'apprentissage qui fassent appel au vécu des élèves. Ils veulent des clarifications au sujet de l'apprentissage en général et des moyens de le favoriser. Egalement, ils souhaitent connaître des critères pour évaluer la pertinence et la qualité de leurs interventions.

Les élèves désirent des modifications des types d'activités ou exercices qui leurs sont imposés. Ils aimeraient y retrouver, entre autres, des sujets de l'actualité, des références à leurs expériences, des centres d'intérêt et y participer davantage.

Interventions - Ateliers

Des activités ont permis une prise de conscience du mode d'apprentissage propre à chacun, des conditions jugées favorables ou non à l'apprentissage ainsi que des lois régissant l'acte d'apprendre. La représentation graphique des résultats individuels ainsi que la mise en commun des constats en découlant ont fait ressortir les différences individuelles.

Moyens - Stratégies

Une activité-test a servi à élaborer la courbe individuelle d'apprentissage. Une discussion sur les résultats comparés obtenus par le groupe a permis de dégager des différences individuelles. Un exposé sur un rapport de recherche dans le domaine, a garanti le cadre de références. L'élaboration d'activités d'apprentissage tenant compte des critères et constats retenus, a fourni un champs d'application transférable dans la pratique.

Résultats - Performances

Une plus grande compréhension de la nature et des composantes de l'apprentissage, une attention portée aux différences individuelles et aux critères de base nécessaires à l'activité d'apprentissage ont fourni aux éducateurs un cadre de références qui, par conséquent, peut leur permettre un regard critique et constructif à l'égard de leur pratique.

Nous avons pu constater certains éléments constitutifs d'une prise de conscience et l'amélioration de comportements pédagogiques. En effet, dans la pratique, les éducateurs ont davantage tenu compte des facteurs temps, durée, pause, variété, stimulus et répétition dans l'élaboration et l'expérimentation d'activités d'apprentissage. Ils ont acquis un jugement critique et les habiletés à intégrer diverses dimensions propres à l'apprentissage et adaptés au vécu des élèves.

Les élèves ont reconnu être davantage considérés comme des interlocuteurs positifs, être respectés dans leur mode d'apprentissage et mieux écoutés. Ils ont pu identifier des faits, événements ou expériences de leur vécu ayant servi de prétexte à l'apprentissage.

NOTES

1. Dans la présente recherche-action, nous avons fait appel à la théorie de l'évaluation "participative" de Stake et Stufflebeam

2. Nous nous sommes inspirés de l'adaptation de cette théorie expérimentée et validée par madame Madeleine Dwane-Durand dans le cadre de recherches-actions subventionnées: F.I.R., F.C.A.C. et P.P.M.F.

4.5.3 Evaluation du degré de satisfaction des participants à l'égard des ateliers reçus (septembre 80 - juin 81)

Nous avons poursuivi des objectifs de formation afin d'assurer la cohérence de l'application du modèle d'intervention sous forme d'activités thématiques. Le sujet et les démarches propres à chaque atelier visait, de façon implicite mais réelle, à lutter contre les carences, les limites ou les obstacles à l'intégration harmonieuse et progressive des M.S.A.

Nous reproduisons donc ici le questionnaire distribué à chaque participant ainsi que le pourcentage de réponses obtenues.

ATELIER DU 2 octobre

Les stéréotypes: obstacles à la qualité de la communication de l'apprentissage.

		OUI %	NON %
1.	"Le projet m'a permis d'identifier mon mode d'appréhension des faits, de la réalité, de la connaissance".	86	14
2.	Le projet m'a permis d'identifier des comportemens stéréotypés personnels.	100	0

		OUI %	NON %
3.	Le projet m'a permis d'identifier des comportements stéréotypés du groupe.	86	14

ATELIER DU 23 octobre

Les modes de questionnement et la qualité de la communication et de l'apprentissage.

		OUI %	NON %
1.	Le projet m'a renseigné sur divers modes de questions.	100	0
2.	Le projet m'a initié à diverses façons de corriger et de varier mon questionnement.	100	0

ATELIER DU 13 novembre

Les conditions d'apprentissage au service de la communication pédagogique.

		OUI %	NON %
1.	Le projet m'a fait connaître des conditions nécessaires à l'élaboration d'activités d'apprentissage	100	0

		OUI %	NON %
2.	Le projet m'a permis de faire des constats à partir de ma courbe d'apprentissage.	100	0

ATELIER DU 4 décembre

Le thème et l'environnement: source de qualité de la communication et de l'apprentissage.

		OUI %	NON %
1.	Le projet m'a permis d'actualiser mon enseignement en intégrant les dimensions véhiculés par les ateliers.	28	72
2.	Le projet m'a permis d'identifier mes performances.	86	14
3.	Le projet m'a permis d'identifier mes carences.	72	28

ATELIER DU 8 janvier

La cohérence pédagogique: base de la qualité de la communication et de l'apprentissage.

		OUI %	NON %
1.	Le projet m'a rendu capable de de justifier mes croyances et mes comportements.	86	14
2.	Le projet m'a permis la réalisation d'activités d'intégration individuelle.	72	28
3.	Le projet a permis la réalisation d'activités collectives d'intégration.	58	42
4.	Le projet a fourni un programme de journées pédagogiques intégrées aux ateliers.	100	0

ATELIER DU 19 février

A) La connaissance des caractéristiques de l'apprenant: éléments fondamentaux de la qualité de la communication et de l'apprentissage.

		OUI %	NON %
1.	Le projet m'a permis de connaître les caractéristiques de mon style d'apprentissage.	86	14

	OUI %	NON %
2. Le projet m'a permis de connaître des caractéristiques inhérentes au tempérament auditif et visuel de chaque enfant.	100	0

B) L'étude d'attitudes et de comportements investigateurs, préalables à la qualité de la communication et de l'apprentissage.

	OUI %	NON %
1. Le projet m'a fait connaître le rôle des comportements investigateurs dans l'apprentissage.	58	42
2. Le projet m'a permis d'identifier les peurs qui caractérisent ma relation pédagogique	42	58

ATELIER DU 19 mars

L'évaluation d'acquis, d'habiletés et de comportemens nécessaires à la qualité de la communication et de l'apprentissage.

	OUI %	NON %
1. Le projet m'a fait connaître divers types d'évaluation.	100	0

		OUI %	NON %
2.	Le projet m'a permis de critiquer divers types d'évaluation.	86	14
3.	Le projet m'a permis d'appliquer divers types d'évaluation.	58	42

ATELIER DU 9 avril

La planification de l'enseignement garantit la qualité de la communication et de l'apprentissage.

		OUI %	NON %
1.	Le projet m'a permis de connaître un modèle de planification de l'enseignement.	83	17
2.	Le projet m'a permis d'appliquer à une séquence d'enseignement ce modèle de planification.	50	50

4.5.4 Evaluation du profil d'apprentissage

Dans le but de comprendre le cheminement du projet, de faire état des habiletés et composantes du groupe et de fournir des éléments pronostics (pistes de réflexion, de recherche et de perfectionnement), nous avons eu recours à un test qui relève du domaine des sciences pédagogiques appliquées, plus particulièrement à un outil favorisant une évaluation des performances et des carences propres à chaque éducateur et au groupe (le profil d'apprentissage [1]).

En effet, la nature du test et l'analyse de ses résultats peuvent renseigner les éducateurs de l'école Lafontaine sur les styles d'apprentissage et les modes de communication qui leur sont personnels et sur ceux qui caractérisent leur groupe.

Le profil d'apprentissage

Le profil d'apprentissage est un outil scientifique qui nous renseigne sur les différentes façons qu'a l'individu à chercher, à comprendre, à percevoir le monde extérieur, à dégager du sens des signes et symboles, enfin à caractériser son style d'apprentissage [2]. Le profil d'apprentissage administré aux étudiants de l'école Lafontaine comprenait trois sous-ensembles pour établir le profil collectif d'apprentissage, soit: les orientations symboliques, les déterminants

culturels et les modes d'inférence.

De ces traits personnels regroupés en trois catégories, la première indique la façon dont l'individu utilise certains types de symboles qualitatifs et les codes.

La deuxième catégorie indique la matière selon laquelle l'individu est influencé pour dégager quel(s) genre(s) d'encadrement culturel a la plus de poids chez lui dans l'interprétation, l'utilisation et la création des différents symboles compte tenu de la plurivocité du sens que chacun d'eux peut véhiculer. Trois possibilités s'offrent à lui et chacune d'elles correspond à un domaine privilégié de relations: la famille, les associés, l'individualité (le moi).

La troisième indique le modèle suivant lequel se fait le raisonnement de l'individu. C'est pourquoi les modes d'inférence interviennent à différentes étapes du processus de la pensée d'une personne. Retenons les étapes suivantes: l'interprétation définitive des symboles se rattachant à une personne, une chose, un événement, une idée, etc., la prise de position face à une personne, une chose, etc., la quête d'une solution relativement à une personne, etc., la mise à l'épreuve d'une solution relativement à une personne, etc., l'établissement d'une perspective, d'une prévision, d'une prédiction relativement à une personne, etc., la recherche des causes relativement à une personne, etc.

TABLEAU DES RESULTATS

(profil d'apprentissage)

Voici représentés dans un tableau-synthèse les éléments majeurs, mineurs et négligeable extraits de l'analyse du profil d'apprentissage collectif, selon trois sous-ensembles:

A) orientations symboliques;

B) déterminants culturels;

C) modes d'inférence.

A) ORIENTATIONS SYMBOLIQUES

1. Eléments majeurs à explorer

Elément 1.3 visio-linguistique: habileté à déceler du sens dans les mots vus. Une majeure dans ce domaine dénote un sujet capable de lire avec un haut niveau de compréhension.

Elément 1.4 visio-quantitatif: habileté à acquérir du sens à partir de symboles, de relations et de mesure numériques

Elément 2.2 olfactif: habileté à percevoir du sens par l'odorat

Elément 2.3 gustatif: habileté à percevoir du sens par le goût

Elément 3.1 proprioceptif: habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite d'une tâche complexe (taper à la machine)

Elément 3.2 proprioceptif dextral: prépondérance de l'oeil, de la main et du pied droit dans la synthèse des médiations symboliques en vue...

Elément 3.5 proprioceptif temporel: habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite bien calculé
temps d'une activité physique complexe.

Elément 4.2 code esthétique: habileté à jouir de la beauté d'un objet, d'une idée

Elément 4.3 code éthique: engagement face à un ensemble de valeurs, à un groupe de principes, d'obligations et de devoirs

Elément 5.5 code temporel: habileté à répondre ou à se comporter selon les attentes temporelles imposées à une activité par les participants de par l'ensemble des rôles associés à celle-ci

2. Eléments mineurs à développer

Elément 1.1 audio-linguistique: habileté à saisir le sens des mots entendus

Elément 1.2 audio-quantitatif: habileté à trouver du sens à partir de symboles, de relations et de mesures numériques exprimés oralement

Elément 1.4 visio-quantitatif: habileté à acquérir du sens à partir de symboles, de relations et de mesures numériques

Elément 2.1 auditif: habileté à percevoir du sens par l'ouie. Une majeure dénote l'habileté à distinguer des sons des tons, en musique et d'autres sensations purement soniques.

Elément 2.5 visuel: habileté à percevoir du sens par la vue

Elément 3.1 proprioceptif: habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite d'une tâche complexe (taper à la machine)

Elément 3.3 proprioceptif cinématique: habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite d'une activité complexe

Elément 3.5 proprioceptif temporel: habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite bien calculé dans le temps d'une activité physique complexe

Elément 4.1 code empathique: sensibilité aux sentiments des autres, habileté à se mettre à la place de l'autre personne et à voir les choses selon son point de vue

Elément 4.5 code kinésique: habileté à comprendre les fonctions non-linguistiques, telles que les expressions faciales et les mouvements du corps et communiquer par ces moyens

Elément 5.1 code kinesthétique: habileté à exécuter des mouvements d'adresse ou à effectuer une coordination musculaire selon une performance demandée

Elément 5.2 code proximique: habileté à juger la distance physique et sociale qu'une autre personne permettrait entre soi et elle-même

Elément 5.3 code synnéotique: connaissance personnelle de soi-même

Elément 5.4 code transactionnel: habileté à maintenir une interaction positive de communication qui influence d'une façon significative les buts des personnes engagées dans cette interaction

3. Eléments négligeable à corriger

Elément 4.4 code histrionique: habileté à manifester un comportement délibéré ou à jouer un rôle pour produire quelque effet particulier sur d'autres personnes

B) DETERMINANTS CULTURELS

1. Elément majeurs

Elément 6.3 travailleur(euse) individuel(le) personnel(le)

2. Eléments mineurs

Elément 6.4 travailleur(euse) réactionnel(le)

Elément 6.5 travailleur(euse) groupal(e) adémocratique

3. Eléments négligeables

Eléments 6.1 travailleur(euse) soumis(e)

Elément 6.2 travailleur(euse) groupal(e) démocratique

Elément 6.6 travailleur(euse) individuel(le) impersonnel(e)

C) MODE D'INFERENCE

1. Eléments majeurs

Elément 7.4 ce mode d'inférence est utilisé par l'individu qui recourt aux trois approches précédentes (7.1 - 7.2 - 7.3) en attribuant une valeur égale à chacune dans son processus discursif

Elément 8 raisonnement déductif ou la forme de preuve logique utilisée en géométrie ou dans le raisonnement syllogistique. Démonstrateur

2. Eléments mineurs

Elément 7.2 points de contact - relation - points de convergence entre personnes, choses, événements, idées pour en dégager une signification unifiée

Elément 7.3 raisonnement par contrastes de un à un ou par comparaison de caractéristiques ou de mesures choisies

3. Elément négligeable

Elément 7.1 extensif(ve) ou catégorique (raisonnement qui utilise des normes de classification catégoriques comme base pour l'acceptation ou le rejet d'une hypothèse émise)

REMARQUES:

Le but poursuivi par l'analyse du profil d'apprentissage est d'atteindre un plus haut niveau de cohérence dans l'acte éducatif. A partir de l'analyse du profil pédagogique individuel et collectif, les éducateurs peuvent prendre conscience de ce qu'ils sont dans l'acte d'apprendre. Les résultats de l'analyse confirmeront certains aspects de la façon de se comporter d'un individu face à l'apprentissage, tandis que d'autres révéleront des aspects moins bien connus qui, à la réflexion, s'avéreront profitables pour l'ajustement de sa perception du monde extérieur. Cette réflexion pourra être individuelle ou collective.

Les résultats informent le groupe des points majeurs, mineurs et négligeables qui composent ses éléments caractéristiques. Cette analyse apporte une connaissance éclairée sur les prises de décisions et sur les types de besoins du milieu.

A partir d'un document d'accompagnement du profil, chacun peut faire pour lui-même, l'analyse de son profil et en tirer des conclusions.

Au niveau du profil du groupe, le tableau des éléments majeurs, mineurs et négligeables fournit des indices qui d'une part mettent en évidence les besoins du milieu au niveau de l'amélioration de la qualité de la communication (la majorité du groupe étant individualiste et la moitié peu sensible aux sentiments des autres). D'autre part, au niveau de l'apprentissage, plusieurs éléments sont à noter, pour ne nommer que le mode d'inférence: le raisonnement déductif.

Pour le groupe, l'analyse collective du profil d'apprentissage peut donner une image intéressante de ce qu'est ce groupe et aider à comprendre son fonctionnement. Cette analyse informe la direction sur les approches pédagogiques les plus valables à fournir au groupe. Idéalement les ajustements devraient pouvoir se faire plus facilement de part et d'autre.

NOTES

1. LAMONTAGNE, C., LAMONTAGNE, G., et LAMY, J.-U., Test pour la détermination du style d'apprentissage: LAM-3ØP (version pour les adultes), Université de Montréal, mai 1979.

2. LAMONTAGNE, Claude, Le profil d'apprentissage, un instrument pour l'individualisation des enseignements ou la personnalisation des apprentissages, Texte inédit, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1981.

5. IMPACT SOCIAL

Cette recherche-action nous a permis de regrouper des éducateurs tels que le coordonnateur en adaptation scolaire, la direction de l'école Lafontaine, les professeurs du 2ième cycle primaire, les spécialistes réguliers et additionnels.

La formule-atelier nous a servi à appliquer la dynamique. Un modèle d'intervention entre les participants a permis au groupe de diagnostiquer ses besoins, ses forces, ses faiblesses et de mener ensemble des activités communes pédagogiques et/ou socio-culturelles.

La réalisation de certains projets, d'initiatives tant individuelles que collectives, nous a donné la chance d'intégrer les parents dans une action éducative et positive.

La rencontre individuelle avec chaque élève nous a donné l'opportunité de mieux percevoir les attentes du milieu, d'écouter les enfants et de les rendre plus impliqués à l'action pédagogique.

A l'occasion des journées pédagogiques, la contribution de consultants au niveau de certaines questions ou problématiques complémentaires aux objectifs et démarches poursuivies lors des ateliers, a été un apport considérable, a même favorisé une ouverture d'esprit.

La présence du chercheur et du consultant-docimologue à tous les ateliers et démarches évaluatives a favorisé un feed-back, une complémentarité au niveau des ressources et des interventions.

Le fait que le ministère de l'Education accepte et supervise ce projet montre qu'on décèle déjà dans cette recherche-action des pistes de recherches, un modèle d'interventions éducatives et formatives transférables à d'autres milieux, selon certaines conditions.

6. RECOMMANDATIONS

Considérant la somme des renseignements obtenus à partir du traitement des données se dégageant de l'évaluation, il nous apparaît important de signaler les recommandations qui suivent:

Sur le plan conceptuel:

Clarification des notions: environnement, motivation, apprentissage, questionnement, participation, planification, évaluation, stéréotypes.

Sur le plan didactique:

Développement d'habiletés à l'observation, le décodage d'habiletés: l'analyse, le questionnement, la motivation, la participation, la planification et l'évaluation.

Sur le plan comportemental:

Initiation progressive à de nouvelles approches et formules pédagogiques, aux diverses fonctions d'interrogation, à la correction de certains stéréotypes et à plusieurs modes d'évaluation.

Les participants au projet, dans leur ensemble, recommandent (et cela dans le but d'assurer une continuité) que les journées pédagogiques, certaines réunions et périodes libres soient employées à consolider les acquis et à planifier des activités classes - niveaux - école.

7. BIBLIOGRAPHIE

BEAUMONT, Marcel, Les facteurs socio-économiques qui déterminent les symptômes d'échecs scolaires, thèse de doctorat, Sorbonne, Paris, 1980.

BERNIER, Diane, La recherche-action, Intervention, numéro 51.

BLOT, FERRAIN et PORCHER, Pédagogie de l'environnement, Armand Colin, Paris, 1975.

FAUCHER, Guy, Etude d'une technique de programmation visant l'atteinte d'un plus haut degré de cohérence pédagogique dans le contexte des aires ouvertes, thèse de maîtrise, Laval, Québec, 1976.

KELLY, Earl C., Quelles sont nos "croyances actuelles en éducation?", (Communication prononcée à l'Université Columbia, New-Yord, 7 octobre 1977.

LAMONTAGNE, CLaude, Le profil d'apprentissage, un instrument pour l'individualisation des enseignements ou la personnalisation des apprentissages, Texte inédit, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1981.

LAMONTAGNE, C., LAMONTAGNE, G., et LAMY, J.-V., Test pour la détermination du style d'apprentissage: LAM-30P (version pour les adultes), Université de Montréal, mai 1979.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: Service général des communications du ministère de l'Education, 1976.

STAKE, R.-E., Evaluation éducationaï programmes. The need and the reponse, Centre for Educational Research ans Innovation (CERI), OECD, Paris, 1980.

STAKE, R.-E., et al., Case studies in the evaluation of educational programmes, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, Paris, 1980.

NOTES

Considérant la bibliographie qui accompagnait le rapport annuel (juin 80);

Considérant la bibliographie qui accompagnait chaque atelier (voir le procès-verbal de chaque atelier);

Nous présentons dans cette bibliographie que quelques ouvrages de base.

8. SOMMAIRE DU PROJET

Cette recherche-action menée à la Commission Scolaire de Saint-Hyacinthe a été conçue sur une échelle restreinte. En effet, elle a regroupé le coordonnateur en adaptation scolaire, la directrice de l'école, les professeurs du second cycle primaire, des spécialistes réguliers et deux personnes additionnelles octroyées grâce au projet.

Quels services faut-il développer pour intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A. à l'école? C'est à partir de cette question que l'équipe s'est engagée à trouver des éléments de réponses.

Un consensus obtenu par le groupe sur des croyances communes a servi de base à une action concertée. Une étude des besoins du milieu, pour assurer une plus juste adéquation entre des principes ou croyances reconnus et des comportements plus ou moins cohérents, a constitué la démarche initiale.

Le fil conducteur garant de la valeur scientifique du cheminement s'est articulé à partir du concept cohérence pédagogique, facteur d'intégration des M.S.A.

L'analyse des résultats de l'étude des besoins a révélé deux niveaux de croyances: la qualité de la communication et de l'apprentissage. Une action concertée délibérée, caractérisée par des objectifs spécifiques, a donc été organisée. Celle-ci a pris la forme d'ateliers thématiques. L'ensemble des activités (ateliers thématiques)

visant des modifications de comportements, selon un processus dynamique et logique, a constitué un modèle d'interventions qui pourrait également être appliqué à d'autres milieux, selon certaines conditions.

Chaque atelier était directement relié à une croyance commune, à un besoin identifié. Il comprenait un cadre de références théoriques, des textes descriptifs, des activités et des démarches, du matériel pédagogique ou didactique, des modes d'évaluation continue et formative.

De plus, des journées pédagogiques ont été orientées dans le sens de la recherche-action comme apport complémentaire.

Enfin, un ensemble de moyens ont été utilisés comme outils d'évaluation du cheminement individuel et collectif afin que chaque participant obtienne un degré supérieur de cohérence pédagogique et devienne capable d'intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A. dans l'école.

La présence du chercheur et du docimologue a toutes les activités ateliers et évaluation a fourni au groupe le support théorique et la complémentarité en termes d'interventions et de ressources.

Tous les outils mis à la disposition des participants ont été créés, formulés et adaptés aux besoins identifiés et aux objectifs spécifiques poursuivis.

Le milieu-école a donc su profiter de cette recherche-action pour obtenir à la fois une formation et un perfectionnement. Munis de connaissances nouvelles, initiés à des approches, techniques et procédés pédagogiques, engagés dans une action concertée, les participants à cette recherche-action sont ainsi plus en mesure de signifier leurs véritables besoins en termes de ressources, de services, de conditions de travail, de rôles, de tâches.

Il resterait subséquemment à évaluer si, dans les faits, les éducateurs qui sont capables de tenir compte de diverses conditions et modes d'apprentissage, qui sont conscients et ouverts aux problèmes de communication dans leur relation pédagogique ou d'aide, sont plus aptes à intégrer harmonieusement et progressivement les M.S.A., et si un haut degré de cohérence pédagogique d'un personnel scolaire est une garantie ou une condition fondamentale d'intégration.

9. CONCLUSION

Dans le cadre d'une recherche-action qui veut apporter un éclairage sur les services à développer pour garantir une intégration harmonieuse et progressive des M.S.A., il importe de signaler certaines dimensions propres au concept intégration.

L'intégration est avant tout un moyen. Ce moyen vise à donner à l'enfant un milieu et des conditions de vie le plus près possible de la normale afin qu'il puisse s'épanouir de façon naturelle et harmonieuse sur les plans physique, affectif, intellectuel, social, culturel, moral, religieux. L'intégration vise également à prévenir et/ou minimiser les difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez l'enfant M.S.A.. Ce moyen met donc l'accent sur la nécessité de favoriser une forme d'éducation intégrale qui mettrait en valeur tout le potentiel de l'enfant ainsi que son dynamisme vital sous forme d'un processus éducatif faisant appel, d'abord et avant tout, à ses intérêts par des activités appropriées.

L'intégration englobe différents aspects: l'intégration de l'école dans le milieu, l'intégration des matières scolaires, l'intégration des valeurs socio-culturelles et l'intégartion des enfants mésadaptés dans un régime scolaire normal. L'intégration de ces enfants est réalisable en autant que, dans un projet commun, les professeurs, les spécialistes, les administrateurs et les parents se donnent un cadre de références, travaillent en équipe, en arrivant

à des consensus, soient en mesure de lutter contre certains stéréotypes et développent un degré élevé de cohérence pédagogique.

A la Commission Scolaire de Saint-Hyacinthe, les éducateurs du 2e cycle primaire de l'école Lafontaine ont vécu un cheminement dynamique (une recherche-action) grâce à l'application d'un modèle d'interventions composé d'une série d'ateliers thématiques visant la modification de comportements. Tous les ateliers ont été créés et formulés après une étude des besoins et l'analyse de l'adéquation entre des croyances communes et des carences dans les comportements manifestés au niveau de la communication et de l'apprentissage. Le fil conducteur des démarches s'est articulé autour du concept de cohérence pédagogique comme facteur d'intégration.

L'application de divers types d'évaluation de contenu et de formation a permis d'identifier des faits qui renseignent sur des connaissances factuelles, des habiletés didactiques et des comportements pédagogiques que cette recherche-action a favorisé chez les éducateurs. Par conséquent, un plus haut degré de cohérence pédagogique individuelle et collective a été obtenu.

Enfin, cette recherche-action a servi de laboratoire ouvert: en mettant les éducateurs en situation d'intégrer des objets d'apprentissage, des personnes-ressources ou collègues, et en vivant des activités communes où s'est exprimé toute la problématique de la relation professionnelle et de la communication. En effet, les

éducateurs sont non seulement devenus conscients et lucides des conditions inhérentes à l'intégration harmonieuse et progressive des M.S.A. mais aussi aptes à identifier leurs besoins réels en termes de ressources, rôles, tâches, habiletés et perfectionnement.

Chaque participant a eu le sentiment que sa compétence s'acquiert et se développe. Ses efforts de précision, d'observation systématique et d'auto-critique contribuent directement à améliorer ses interventions. A longue échéance, cette recherche favorisera une plus grande solidarité professionnelle parmi les éducateurs d'une même école. Il appartient à chacun et au milieu à se donner des conditions de travail qui favoriseraient la consolidation des acquis et qui faciliteraient des comportements plus cohérents, facteur primordial d'intégration harmonieuse et progressive des M.S.A..

10. Budget

10.1 Coût autorisé par le ministère de l'Education

$ 6,000.00	salaire de madame Diane Bouchard, animatrice en expression dramatique 10 heures/semaine
$ 6,000.00	salaire de madame Lucie Côté, psychomotricienne 10 heures/semaine
$ 4,900.00	salaire d'un docimologue plus avantages sociaux (30 jours/année)
$ 1,600.00	services de consultants auprès de l'équipe de recherche 10 jours/année
$ 750.00	frais de voyage
$ 8,000.00	engagement de monsieur Marcel Beaumont à titre de chercheur
$ 27,150.00	

10.2 Sommes prévues dans l'enveloppe budgétaire de la Commission: $ 2,000.00

10.3 Coût réel avec détail des dépenses

Suppléance des enseignants pour perfectionnement	$ 1,094.04
Avantages sociaux	$ 40.78
Frais de voyage	$ 854.70
Horaires . personnes ressources . chercheur . docimologue . psychomotricienne . animateur socio-culturel	$ 27,504.08
	$ 29,493.60

10.4 Ecart entre le budget prévu et les sommes réelles dépensées

- Allocations supplémentaires	$ 27,150.00
- Enveloppe de la commission	$ 2,000.00
	$ 29,150.00
- Ecart déficitaire comblé par la commission scolaire:	$ 343.60

11. Identification

11.1 Responsable du projet: Maurice Plante

11.2 Chercheur: Marcel Beaumont
professeur/chercheur
U.Q.T.R.

11.3 Signature du directeur général

_____

Date: _____

12. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire

La résolution du conseil des commissaires sera passée lors de la réunion du 1er septembre 1981.

13. Commentaires de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe sur le rapport

Au terme du projet de recherche mené à l'école Lafontaine depuis deux ans, une commission scolaire comme celle de Saint-Hyacinthe qui a accepté d'y investir des ressources humaines, des ressources financières et des ressources-temps ne peut qu'être justifiée de faire part au lecteur de quelques commentaires d'ensemble.

Cinq remarques retiennent notre attention.

1. La première remarque porte sur la place qu'occupe le rapport final dans la recherche. Il nous semble important de rappeler que deux autres rapports partiels ont précédé le présent document - l'un rédigé après les six premiers mois de recherche (été 1980), l'autre paru en janvier 1981. Il faut signaler que le rapport final a été expurgé des éléments outrés que comprenaient les deux autres documents: de se servir d'un rapport pour formuler des reproches - fût-ce de sexisme! - au commanditaire d'une recherche ou même à des personnes bien identifiées nous a paru difficilement acceptable (1). Le procédé pose des problèmes d'éthique, croyons-nous.

2.1 La seconde remarque porte sur la nature même du projet qui s'est réalisé à la commission scolaire au cours de ces deux années: on s'accorde à dire qu'il s'est agi d'un projet de perfectionnement et non d'un projet de recherche (le concept de recherche-action nous a paru peu précis; il nous a souvent semblé se confondre avec le concept de "perfectionnement").

---

(1) Le lecteur pourra toujours se reporter à un document interne des services éducatifs de la commission scolaire qui collige les commentaires aigres-doux suscités par le rapport de janvier 1981.

2.2 En outre, le projet de perfectionnement n'a touché que trois des six ou sept enseignants titulaires de l'école - ceux du deuxième cycle [1]; le directeur de l'école a pu témoigner que d'une façon globale, cela leur a été bénéfique de prendre part au projet.

2.3 Enfin, on ne peut pas dire que les "retombées" du projet ont touché l'ensemble de l'école (d'autres initiatives de recyclage ou de formation ont été réalisées par le directeur de l'école, qui ont rejoint tous les enseignants et qui ont porté sur des changements d'attitudes). [2]

3. La troisième remarque porte sur le déroulement du projet lui-même ou sur les outils dont on s'est servi.

a) Il faut d'abord noter que beaucoup de flou et d'inconstance a caractérisé le choix des outils. On s'est d'abord tourné vers les techniques de Joyce [3] pour enfin retenir les grilles de Stake et Stufflebeam...

b) On a construit des ateliers dont il faut signaler la qualité: chacun est bien structuré. Mais ces ateliers (longuement décrits dans le rapport, aux pages 60 et suivantes) ne duraient que trois heures et ont été vécus sans que des liens étroits soient établis de l'un à l'autre; en outre, on n'en a guère vérifié l'impact (il s'agissait d'une sorte de brève session vécue en vase clos avec des ressources universitaires qui n'accompagnaient le groupe que durant les trois heures réglementaires).

---

(1) On doit lire le texte du rapport en gardant en mémoire cette donnée: ainsi, le "groupe" de la page 7 ne comprend que trois enseignants, etc.

(2) Il est assez surprenant de constater que le rapport ne parle pas de ces activités auxquelles ont, pourtant, participé tous les enseignants de l'école - y compris les enseignants du deuxième cycle...

(3) A l'été 1980, on avait même fait "retenir" des sommes (au comité de perfectionnement des enseignants de la commission scolaire) pour "recycler" les titulaires!

c) Enfin, le questionnaire d'évaluation générale des résultats qu'on présente dans le rapport (page 90 et suivantes) comporte beaucoup de questions piégées dont les réponses sont souvent évidentes. Les seules conclusions auxquelles on parvient, c'est que des enseignants ont reçu des informations, mais que ça na pas changé leurs pratiques ou qu'on n'a pu "appliquer" quasi aucune de ces informations (une telle analyse n'est pas sans poser de sérieuses questions sur la méthodologie de la recherche, sur les outils de travail ou sur les stratégies utilisées).

4.1 De l'ensemble du projet - et c'est l'objet de la quatrième remarque -, il ne se dégage, à vrai dire, qu'une conclusion: il suffit de former les enseignants pour "intégrer" des enfants qui, à certains égards, présentent des comportements d'élèves potentiellement M.S.A. Une telle conclusion n'est que la formulation de l'hypothèse de départ: faut-il voir là une sorte de pétition de principe ou un effet de l'équation personnelle de l'observateur-chercheur? Cela nous semble un peu mince, de toute façon; on est loin d'un "modèle" - fût-il québécois -, quoi qu'en dise le rapport!

4.2 Enfin, il est un peu ennuyeux de constater que même au niveau de la commission scolaire, pour les raisons que l'on vient d'évoquer, fort peu d'éléments soient généralisables; il y a loin de la coupe aux lèvres!

5. Il nous semble important de signaler, en guise de dernière remarque, deux lacunes importantes du rapport. D'une part, il n'est nulle part fait état des ressources qui ont été injectées à l'école pour la réalisation du projet (psycho-éducateur, psychomotricienne, etc.); a fortiori nulle part ne fait-on l'évaluation de leur impact; or, il s'agissait, à notre avis, d'une des données essentielles du projet.

D'autre part, l'"évaluation participative" dont on parle dans le rapport (page 28) a souvent tenu à l'écart les représentants des services éducatifs de la commission scolaire. L'expérience vécue montre que des remarques d'ordre méthodologique auraient pu s'ajouter au rapport, qui auraient jeté un éclairage particulier sur les relations entre l'Université, la commission scolaire et les écoles.

En guise de conclusion

En somme, dans sa version définitive, le rapport final apparaît comme un discours fait par des chercheurs universitaires un peu décrochés du "vécu" scolaire: on est en face d'un discours sur la réalité, d'une sorte de métalangage. Le rapport nous semble un peu une construction de l'esprit dans la mesure où sont tissés d'une façon jugée cohérente des liens entre des éléments théoriques souvent assez loin du "vécu" réel de l'école (ainsi, les moyens et les stratégies paraissent un peu "fabriqués").

De plus, signalons-le, la partie faible du rapport final consiste dans les recommandations: rien de clair à ce chapitre, rien non plus sur les suites à donner au projet de recherche. Sans doute faut-il voir là le fait que si le projet a pu "perfectionner" des enseignants, il n'a guère permis d'apporter des éléments suffisamment nouveaux qui aient pu constituer les véritables voies de recherche (en particulier, des hypothèses nouvelles de travail).

Pour la commission scolaire

Roger Delisle, directeur des services éducatifs

Maurice Plante, coordonnateur en adaptation scolaire